



Doctorado en Educación

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Departamento Interfacultativo
de Psicología Evolutiva y de la Educación

**Representaciones y actitudes hacia la Justicia Social de futuros/as
docentes: Factores implicados y posibilidades de mejora.**

Miguel Ángel Albalá Genol

Tesis doctoral dirigida por:

Antonio F. Maldonado Rico

Madrid, 2019

*A todas las personas que, desde su trinchera,
emplean la educación para la transformación social
y la erradicación de las injusticias.*

AGRADECIMIENTOS

Iniciaré este trabajo recordando y reconociendo con un gran agradecimiento a las personas e instituciones que, con una mayor o menor incidencia, han colaborado durante los últimos años para que finalmente esta tesis doctoral llegue a buen puerto.

En primer lugar, agradecer a la Universidad Autónoma de Madrid, y particularmente a la Facultad de Formación de Profesorado y Educación por ofrecerme la posibilidad de desarrollar esta tesis doctoral. Especialmente me gustaría agradecer por su acogida al Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Además, me gustaría agradecer también al grupo de investigación GICE (Cambio Educativo para la Justicia Social), dentro de la línea de investigación de Ciudadanía, Desarrollo Humano y Justicia Social, ya que fue de gran importancia para el inicio de este trabajo.

De la misma manera, mi interés por la Justicia Social como objetivo de estudio, comenzó acompañado de mi gran compañero y amigo Jesús Guerra. Desde entonces, han sido muchos los momentos compartidos: debates, proyectos, y sobre todo una gran afinidad en nuestra forma de pensar y ver la vida.

Quiero destacar mi eterno agradecimiento a mi director de tesis Antonio Maldonado. Nos conocimos allá por el año 2015 y su apoyo fue manifiesto y desinteresado desde un primer momento y hasta ahora. Por supuesto que sin su apoyo, orientación y dedicación todo esto no habría sido posible. Has guiado mi proceso formativo académico en los últimos años, apoyándome en la labor de la investigación de estos intensos años. En estos años hemos evolucionado juntos en el estudio de nuestro objetivo de estudio que ha sido la Justicia Social, compartiendo debates, congresos y largas e interesantes conversaciones. El camino no ha sido fácil para ambos pero creo que hemos salido reforzados, y el trabajo con tu apoyo ha dado sus frutos. El mayor de mis agradecimientos.

Agradecer al Programa de Becas Iberoamérica Santander Investigación, que recientemente me ofreció la posibilidad económica de realizar una estancia en la Universidad de Buenos Aires (Argentina) durante el curso 2018/2019. Dicha beca me abrió una gran posibilidad para poder trabajar en otra universidad y poder integrarme conjuntamente con otros grupos de investigación, que me han sido y serán de un gran valor.

Una de las personas que hizo posible mi viaje a Argentina y que en gran medida ha marcado mi desarrollo académico es Edgardo Etchezahar. Le agradezco de corazón su constante disponibilidad y su apoyo desde Buenos Aires, que al inicio parecía un lugar demasiado alejado para mí, pero que se ha convertido en mi segunda casa. Él también fue partícipe del arranque de este trabajo y ha estado siempre muy presente, ayudándome en mi desarrollo como investigador y docente. Pero mi agradecimiento no se limita a su ayuda desde la lejanía sino también por todo su apoyo en mis dos estancias allá. A nivel académico, tu apoyo comenzó con aspectos de tipo metodológico y de análisis de datos. Sin embargo, con el tiempo he podido aprender muchas más cosas que a buen seguro me han ayudado a desarrollarme también a nivel personal. Gracias por todo tu apoyo, por acogerme en tu casa, y gracias también por servirme de inspiración con nuestros debates y conversaciones, ya sea compartiendo mates o asados.

También quiero agradecer especialmente a la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) por haberme permitido desarrollar una estancia predoctoral de cuatro meses de duración durante el año 2019. Agradezco mucho su acogida y apoyo a Jorge Biglieri (Decano de la Facultad de Psicología de esta universidad y director de la Cátedra de Psicología Política) y nuevamente al profesor Edgardo Etchezahar por aceptarme y guiarme durante ese tiempo. A todos/as los/as compañeros/as de esta cátedra por su acogida y lo que he podido aprender de ellos/as. Especialmente me gustaría agradecer a Joaquín Ungaretti, con quién he podido trabajar más intensamente, así como a Talía, Juan, Agustina, Paula, entre otros/as.

Este camino académico arrancó, y ha estado siempre acompañado de mi trabajo en la intervención psicosocial. Agradezco a la entidad Accem y a todos/as mis compañeros/as que han seguido mi proceso en los últimos años y me han dado todo su apoyo. Particularmente, destacar el apoyo del equipo del Servicio de Intervención Social que me ha ayudado en mi día a día, cuando a veces el final de este trabajo no se veía tan cercano.

En este sentido, también quiero agradecer a todos/as los/as amigos/as que me han escuchado y apoyado durante todos estos años en este camino, sin que a veces el mundo académico les fuera para nada familiar.

Sin duda uno de mis más especiales agradecimientos los merece Alicia, que me ha acompañado paciente y cariñosamente durante todo este proceso. Por entenderme como nadie, por su enorme comprensión, y sobre todo por saber adaptarse a mi ausencia durante las estancias y congresos, y mi falta de tiempo durante la realización de la tesis. Gracias por estar siempre ahí, por mostrarme siempre tu cariño, empatía y acompañarme tan bien en este largo camino. Seguro que sin tus ánimos diarios, me habría sido mucho más difícil. Gracias por tu complicidad y por tu tiempo.

Por último quiero mostrar mi agradecimiento a mi familia, por apoyarme y alentarme siempre. A mi madre Carmen, a mi padre Ángel y a mi hermano Jazael. Porque desde la lejanía siempre siento que me acompañáis en este camino. Lo que comenzó como alejarme a estudiar un Máster, ha acabado años más tarde con un Doctorado. Lo que comenzó de manera desdibujada en aquel septiembre de 2013 al mudarme a Madrid, ha ido tomando forma y adquiriendo sentido. El camino hasta aquí no ha sido nada fácil, pero me siento orgulloso de haberlo podido lograr a base de esfuerzo y paciencia, valores que más me habéis transmitido desde que recuerdo.

Índice General

INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO 1. JUSTICIA SOCIAL: PRINCIPALES TEORÍAS Y MODELOS DE PARTIDA	23
1.1. Aproximación histórica al concepto de Justicia Social.	25
1.2. Justicia Social: Un término controvertido y multidisciplinar.....	31
1.3. Justicia Social como Redistribución.....	40
1.4. Justicia Social como Reconocimiento.	51
1.5. Justicia Social como Representación.	61
1.6. El modelo tridimensional de Justicia Social.....	67
CAPÍTULO 2. LA JUSTICIA SOCIAL Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES: INVESTIGACIONES EMPÍRICAS E INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	75
2.1. Representaciones sociales y Justicia Social.	77
2.2. Estudios empíricos sobre Justicia Social con estudiantes.	86
2.3. Instrumentos de evaluación de la Justicia Social.	91
CAPÍTULO 3. REPRESENTACIONES DE JUSTICIA SOCIAL Y FACTORES PSICOSOCIALES IMPLICADOS	99
3.1. Creencia global en un mundo justo y Justicia Social.	101
3.2. Orientación a la dominancia social y Justicia Social.	107
3.3. Ciudadanía, participación socio-política y Justicia Social.	111

3.4. Bienestar Social y Justicia Social.....	121
CAPÍTULO 4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS	127
4.1. Problema de investigación.....	129
4.2. Objetivos e hipótesis.	134
CAPÍTULO 5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	137
5.1. Estudio Piloto.....	139
5.1.1. Diseño de Investigación del Estudio Piloto.....	139
5.1.2. Participantes del estudio piloto.....	140
5.1.3. Batería Piloto de Instrumentos.....	140
5.1.4. Procedimiento.....	146
5.2. Estudio Principal.....	147
5.2.1. Diseño de Investigación.....	147
5.2.2. Participantes.....	148
5.2.3. Batería de Instrumentos.....	149
5.2.4. Procedimiento.....	155
CAPÍTULO 6. RESULTADOS: ESTUDIO PILOTO.....	157
6.1. Las representaciones de Justicia Social de los futuros docentes.....	159
6.2. Creencia en un Mundo Justo y Orientación a la Dominancia de los futuros docentes.....	163
6.3. Compromiso Cívico de los futuros docentes de acuerdo al Horizonte Ideal del Buen Ciudadano.....	167

6.4. Autoposicionamiento Político y Percepción de Distribución de la Riqueza en futuros/as docentes	169
6.5. Relaciones entre la Representación Tridimensional de Justicia Social y los factores psicosociales estudiados.	171
6.6. Conclusiones preliminares y discusión.	173
CAPÍTULO 7. RESULTADOS: ESTUDIO FINAL.....	177
7.1. Introducción Estudio Final.	179
7.2. Las representaciones de Justicia Social en futuros/as docentes.	180
7.3. El género, la etapa formativa y sus interacciones con las representaciones de Justicia Social de los/as futuros docentes.....	189
7.4. Justicia Social y su relación con la Creencia en un Mundo Justo, la Orientación a la Dominancia Social y el Autoposicionamiento Político.....	203
7.5. Justicia Social y su relación con el Bienestar Social de futuros/as docentes.	219
7.6. Justicia Social, Compromiso Cívico y Activismo Sociopolítico en futuros/as docentes.....	230
7.7. Autoposicionamiento Político, Justicia Social y Compromiso Cívico: una propuesta de modelo.....	239
7.8. Conclusiones y discusión del Estudio Final	241
CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES.....	251
8.1. Discusión y Conclusiones generales.	253
8.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	263
Referencias.....	269
ANEXOS.....	295

RESUMEN

En las dos últimas décadas, se ha visto incrementado el interés hacia el estudio de las actitudes y representaciones sociales de la Justicia Social en el ámbito educativo. En base a la concepción de Justicia Social, descrita por Nancy Fraser, se estudian tres dimensiones: Redistribución, Reconocimiento y Representación. La presente tesis doctoral tiene como objetivo principal: investigar las representaciones del futuro profesorado de la Justicia Social en torno a sus tres dimensiones, así como, indagar en su relación con otros factores psicosociales implicados durante la formación del profesorado. En primer lugar, se presenta una revisión profunda de la literatura en torno a la aparición y desarrollo de la concepción de Justicia Social, sus representaciones sociales, y el resto de variables sometidas a estudio. Posteriormente, se describe el método de investigación, basado en el diseño de dos estudios cuantitativos mediante una batería de instrumentos tipo Likert previamente validados y contrastados. La muestra de participantes se compuso de maestros y maestras en formación y futuro profesorado del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB) de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Los resultados revelan diferencias en las representaciones de Justicia Social que muestran los/as futuros/as docentes, así como que estas se encuentran relacionadas en diferentes sentidos con los factores psicosociales analizados. Por último, se concluye que en el estudio de las representaciones de Justicia Social, durante la formación del profesorado, es necesaria la inclusión de otras variables psicosociales (Autoposicionamiento Político, Compromiso Cívico, Activismo Sociopolítico, Orientación a la Dominancia Social, Creencia en un Mundo Justo, entre otras) que se relacionan y predicen ciertas actitudes y comportamientos que el futuro profesorado ejerce en este ámbito.

Palabras clave: Justicia Social, Formación de Profesorado, Educación.

ABSTRACT

In the last two decades, interest in the study of the attitudes and social representations of Social Justice in the educational field has increased. Based on the idea of Social Justice, described by Nancy Fraser, three dimensions are studied: Redistribution, Recognition and Representation. The main aim of this doctoral thesis is to investigate: the Social Justice representations of the training teacher students its three aspects, as well as to look into its relationship with other psychosocial factors involved during their training. In the first place, we show a deep review of the literature about the appearance and development of the idea of Social Justice, its social representations, and the rest of the variables under study. Some research related to our research problem is shown, highlighting the achievements. Subsequently, the research method is described, based on the design of two quantitative studies using a battery of previously validated and contrasted Likert-type instruments. The sample of participants consisted of future teachers in training (1st and 4th year of the Degree in Primary and Infant Education) and future teaching staff of the University Master's Degree in Teacher Training of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate (MESOB) of the Faculty of Teacher Training and Education of the Universidad Autonoma de Madrid. The results reveal differences in the future teachers Social Justice representation, as well as that they are related in different ways with the psychosocial factors analyzed. Finally, we concluded that in the study of Social Justice aspects, during the training of teachers, it is necessary to include other psychosocial variables (Political Orientation, Civic Engagement, Socio-political Activism, Social Dominance Orientation, Believe in a Just World, among others) that relate and predict certain attitudes and behaviors that the future teachers exercise in this area.

Keywords: Social Justice, Teacher Training, Education.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la Justicia Social ha sido un tema de estudio recurrente para multitud de disciplinas relacionadas con las Ciencias Sociales, siendo esta susceptible de diversas formas de interpretación no siempre coincidentes. Es por ello, que resulta especialmente relevante destacar el desarrollo histórico del concepto de Justicia Social, ya que ha sido ampliamente debatido durante épocas anteriores y en la actualidad. El interés creciente en este objeto de estudio, puede fundamentarse en fenómenos que determinan en gran medida el funcionamiento de las sociedades modernas, como: la globalización, las continuas crisis migratorias existentes en todo el mundo, la existencia de modelos económicos que no son equitativos para la mayoría, el auge de representantes y movimientos políticos autoritarios e intolerantes al diálogo, entre otros. Con todo ello, las crisis socio-económicas se suceden en múltiples partes del mundo y aumentan sin cesar las causas y motivos de exclusión social, observándose desigualdades por razones muy diversas: género, clase social, cultura, país de procedencia, capacidades, orientación sexual, identidad de género, entre otras.

Todas estas demandas sociales deben ser objeto de análisis desde la Educación, siendo afrontadas mediante la intervención socio-educativa, con el objetivo de promover sociedades más justas sustentadas en la búsqueda del bienestar de todas las personas. Aprovechando la sensibilidad y el interés que desde algunas corrientes de la Educación se tiene hacia la búsqueda de sociedades cada vez más justas, nos planteamos desarrollar en esta tesis un estudio teórico y empírico sobre la Justicia Social en el ámbito de la educación. En este sentido, ha sido ampliamente corroborado que la educación juega un papel fundamental, para reducir las desigualdades sociales y compensar las diferencias de partida y contribuir a la movilidad social.

Por ello, resulta imprescindible el desarrollo y la formación de docentes que puedan ofrecer una educación basada en principios socialmente justos, con igualdad de oportunidades, así como una perspectiva inclusiva del alumnado y la ciudadanía. Concebir la esfera educativa como el motor hacia la conformación de sociedades más justas, implica asumir formas de pensamiento y actitudes basadas en la prosocialidad hacia el conjunto de integrantes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (el alumnado, las instituciones educativas, las familias, el conjunto de docentes, entre otros). Por ello, con el propósito de avanzar en el terreno educativo hacia la consolidación de sociedades más justas, se considera necesario conocer qué representaciones de la Justicia Social poseen los docentes durante distintas etapas de su formación. Además, serán sometidos a análisis múltiples factores psicosociales que aportarán, con una mayor amplitud, información vinculada al desarrollo del pensamiento prosocial entre el profesorado en formación.

De cara a que las instituciones educativas (escuelas, institutos, universidades, y resto de centros de formación) se impliquen en el trabajo por la Justicia Social se hace necesario reflexionar sobre sus múltiples facetas, de modo que contribuya de forma efectiva y pragmática a la conformación de sociedades más justa. En base a la situación planteada, se considera imprescindible, analizar las estructuras de pensamiento que representan la Justicia Social y otros factores afines y opuestos. De esta manera, los/as docentes en formación son considerados figuras clave, ya que en su futuro inmediato van a influir en el desarrollo de la ciudadanía que conformará la sociedad en los próximos años. Además, también está ampliamente demostrado (Cook, 1990; Fox, 2003), que estas creencias o representaciones inciden en las propias acciones (o inacciones) dentro de la escuela, y en la sociedad en general. De la misma manera, la etapa de formación del profesorado es clave de cara a detectar e intervenir desde los programas formativos universitarios, con el fin de que la preparación en materia de Justicia Social sea más uniforme.

Por un lado, partiremos de la concepción tridimensional de la Justicia Social descrito por Nancy Fraser, y basado en: la necesidad de una justa *Redistribución* (Nussbaum, 2000, 2004; Rawls, 1971, Sen, 2010) de recursos materiales y culturales, servicios y capacidades; la necesidad de *Reconocimiento* (Fraser & Honneth 2003; Fraser, 2006), mediante el respeto cultural, la valoración de las diferencias y el establecimiento de relaciones sociales justas; y la *Representación* (Fraser & Honneth 2003; Young, 2000, 2010) mediante la participación por parte de todas las personas y grupos, ser protagonistas de las decisiones que afectan a sus propias vidas.

Por otra parte, y con la finalidad de aproximarnos a las representaciones de Justicia Social que poseen los/as futuros/as docentes en formación, se ha diseñado y aplicado un nuevo instrumento de evaluación, que permite estimar su desarrollo y elaboración en forma de una escala cuantitativa que contempla la tridimensionalidad descrita de la Justicia Social. Además, para lograr los objetivos planteados en la investigación, se desarrollaron dos estudios empíricos con metodología cuantitativa, sometiendo a contraste diversos factores psicosociales que, a partir de estudios anteriores, se pudiera considerar que estarían relacionados con la Justicia Social (*Creencia en un Mundo Justo, Orientación a la Dominancia Social, Autoposicionamiento Político, Bienestar Social, Compromiso Cívico y Activismo Sociopolítico*). Para ello, en primer lugar, se llevó a cabo un Estudio Piloto con docentes en formación, de cara a realizar una primera aproximación al problema de investigación, analizando las propiedades psicométricas preliminares de la batería de instrumentos conformada. En segundo lugar, se implementó el Estudio Principal con docentes en formación de diferentes etapas de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, así como del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (MESOB, en adelante).

La descripción del trabajo de investigación de esta tesis doctoral, ha sido estructurada en ocho capítulos cuyo contenido general se describe a continuación.

En el **Capítulo 1**, estructurado a su vez en seis partes, se ha realizado una revisión teórica desde el origen filosófico del término de Justicia Social, recorriendo los hitos principales, en su evolución teórica hasta la actualidad. Dicho recorrido se llevó a cabo con la finalidad de revisar en la literatura los antecedentes en torno a la Justicia Social, prestando gran atención al carácter multidisciplinar de las distintas concepciones. En la primera parte de este capítulo, se alude al debate filosófico acerca del origen de la idea de Justicia. Posteriormente, una vez expuestas las aportaciones y usos que desde cada disciplina se han realizado en torno a la Justicia Social, se exponen las principales teorías y modelos de la Justicia Social, llegando a los planteamientos del modelo tridimensional (Fraser, 2008): Redistribución, Reconocimiento y Representación.

En el **Capítulo 2**, se describe una perspectiva de la Justicia Social a partir de la teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1961). Así, se vincula el estudio del término de Justicia Social a la perspectiva teórica de las representaciones sociales. Posteriormente, se presenta una revisión de los principales estudios empíricos vinculados a la Justicia Social en la Educación, que evidencian los principales hallazgos encontrados hasta el momento. Por último, se exponen los principales instrumentos cuantitativos y cualitativos desarrollados para evaluar la Justicia Social, específicamente en el contexto educativo.

En el **Capítulo 3** de esta tesis, se realiza una revisión teórica de cada uno de los factores psicosociales que serán sometidos a estudio junto a la Justicia Social. Así, se aporta una visión general acerca de los antecedentes de dichas variables y como estas se vinculan teóricamente a la Justicia Social. Además, se aportan diferentes investigaciones e instrumentos de evaluación relacionados con cada factor.

En el **Capítulo 4**, una vez completada la revisión teórica de la tesis, se plantea un análisis del problema de investigación, los principales objetivos planteados y las hipótesis de partida. De esta forma, en base a determinados problemas de investigación

encontrados, se plantean una serie de objetivos generales y específicos, que se cumplirán al someter a estudio las hipótesis de partida.

En el **Capítulo 5**, se describe el método de investigación seguido para los estudios que conforman la tesis. En primer lugar, se presenta el diseño de investigación para el Estudio Piloto, así como la muestra de participantes, la batería de instrumentos empleada y el procedimiento seguido en la administración de los cuestionarios y el posterior análisis de los datos. En segundo lugar, se presenta el diseño de investigación seguido en el Estudio Principal, describiendo la muestra de participantes, la batería de instrumentos finalmente conformada, así como el procedimiento mediante el que se administraron los cuestionarios y se analizaron los datos.

En el **Capítulo 6**, se muestran los resultados del Estudio Piloto, realizado al inicio del curso académico 2017/2018, con una muestra de estudiantes de 4º curso del doble Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. En este capítulo se detallan los resultados obtenidos en las Escalas y Subescalas de Justicia Social, realizando también un análisis exhaustivo de los diferentes ítems que las conformaron. También se exponen las relaciones encontradas con los factores psicosociales: Creencia en un Mundo Justo, Orientación a la Dominancia Social, Autoposicionamiento Político y Compromiso Cívico. No se realizaron análisis comparativos en función de otras variables sociodemográficas, ya que objetivo particular del estudio fue confirmar la adecuación psicométrica de la Escala de Justicia Social, así como, las relaciones establecidas con otros factores. De la misma manera, un objetivo clave era contrastar preliminarmente la adecuación del formato y diseño de la batería de instrumentos. Finalmente, se presenta un apartado de conclusiones y discusión en torno a los resultados encontrados en el Estudio Piloto.

El **Capítulo 7**, se centra en describir los resultados obtenidos en el Estudio Principal de la tesis. En este sentido, se llevó a cabo con una muestra total de 583 futuros/as docentes en diferentes etapas de su formación universitaria (1^{er} y 4º curso de

los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria). De cara a contrastar las hipótesis de este estudio, se volvieron a analizar las Escalas y Subescalas de Justicia Social, una vez realizadas las modificaciones oportunas tras el Estudio Piloto, y teniendo en cuenta los factores género y curso formativo. Además, se indagaron las relaciones establecidas con los factores psicosociales incluidos en el Estudio Piloto, añadiendo el *Bienestar Social* y el *Activismo Sociopolítico*, como factores afines a la Justicia Social. De cara a profundizar en dichas relaciones, se analizaron las representaciones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) en función de los niveles presentados en otros factores afines y opuestos. En este sentido, también fue llevado a cabo un análisis de ecuaciones estructurales (modelo SEM) de cara a aportar una mayor amplitud de la concepción tridimensional de Justicia Social. Por último, se plantean las conclusiones y discusión en torno a los resultados hallados en el Estudio Principal.

Por último, en el **Capítulo 8**, se muestran las conclusiones generales y la discusión de la investigación, relacionando y comparando los resultados obtenidos con los de otros estudios previos, que habían sido previamente revisados a lo largo de los tres primeros capítulos de fundamentación teórica. Además, se discute acerca de las implicaciones que tienen los diversos factores, psicosociales y sociodemográficos, en las representaciones de Justicia Social, así como sus implicaciones en el desarrollo de un pensamiento prosocial más global en la Educación. Para finalizar, en este último capítulo se presentan algunas de las limitaciones encontradas y futuras líneas de trabajo de nuestra investigación.

CAPÍTULO 1

JUSTICIA SOCIAL: PRINCIPALES TEORÍAS Y MODELOS DE PARTIDA

1.1. Aproximación histórica al concepto de Justicia Social.

Pese a que el término de Justicia Social apenas cuenta con dos siglos de existencia, la historia se encuentra marcada por numerosos acontecimientos que han servido de ejemplo en la búsqueda de su consecución. Convencionalmente, se suele considerar que el primer documento sobre la teoría de la Justicia, aún sin apelar directamente al aspecto social, tiene su origen en el año 380 a.C. en *La República* de Platón. A lo largo de esta obra, Sócrates y sus interlocutores dialogan sobre las diferencias entre lo justo y lo injusto. Así, el diálogo en torno a la Justicia se inicia motivado por un trivial acontecimiento cotidiano (Escobar Moncada, 2001):

“Sócrates, acompañado de Glaucón, se tropieza con Polemarco y sus amigos, teniendo un diálogo posterior sobre la relación entre fuerza y razón. Sócrates y Glaucón quieren continuar su camino a casa, pero Polemarco, apelando a la mayor fuerza física de su grupo, quiere obligarlos a quedarse y unirse a ellos. Sócrates pregunta: ¿y no hay otra salida, el que os convenzamos de que tenéis que dejamos marchar? A lo que Polemarco replica: ¿y podríais convencernos si nosotros no queremos?” (p.121).

En este primer acontecimiento, se puede observar que Glaucón mediante su pregunta apela a la posibilidad de buscar más alternativas que la mera fuerza, de cara a solventar la disputa. En este caso, una alternativa clara es el establecimiento de una Justicia común y objetiva para todos, que escape de los intereses y capacidad bruta de cada uno.

Sócrates se muestra crítico y contra-argumenta la primera definición de Justicia que hace Polemarco: “Hacerle bien al amigo y el mal al enemigo”. Rebate Sócrates y concluyen ambos interlocutores, que:

No es, por consiguiente, propio del justo, hacer daño al amigo o a algún otro, sino de su contrario, esto es, del injusto. Si alguien cree que es justo dar a cada uno lo que le es debido, y piensa, siguiendo esta tesis, que es propio del hombre justo hacer mal a los enemigos y ayudar a los amigos, no habla ciertamente como un sabio, ni afirma verdad alguna, porque de ningún modo parece justo hacer el mal a alguien, sea el que sea (Platón, *La República*, edición de 1988, p.24).

No obstante, descontentos con estas primeras aproximaciones al concepto de Justicia, posteriormente, Sócrates reflexiona junto a Glaucón en el libro IV de *La República* acerca de los conceptos de justicia e injusticia, de dónde pueden provenir y en qué pueden derivar en el hombre y en la ciudad.

“Parece que ya encontramos en qué consiste la justicia: no en otra cosa que en hacer cada uno lo suyo. ¿Y sabes de donde saco esta conclusión? A mi entender, lo que faltaba por considerar en la ciudad, después de haber tratado de la templanza, el valor y de la prudencia, era eso que da a estas cualidades la fuerza que necesitan para subsistir. Si permanece en ellas no hay duda que las conserva. Decíamos en verdad que si encontrábamos las tres cualidades citadas, la cuarta sería sin duda la justicia” (p.194).

Dentro de esta misma obra, una vez ideado cómo sería el Estado utópico y de cara a conseguir realizarla en dicho estado, Sócrates define la Justicia como: “La consecución de un equilibrio adecuado entre los elementos que conforman el sistema razón, ánimo y apetito”. Posteriormente, en el libro VII de la misma obra, Sócrates alude, dialogando con sus interlocutores, a la necesidad de la educación para mantener la justicia en la ciudad-estado ideada y la asocia con lograr la armonía social (Platón, 1988):

“¿Te atreverías a censurar las actividades de quien por naturaleza disfrutase de una buena memoria, fuese aplicado, generoso, agradable, amigo y compañero de verdad, de la justicia, de la hombría y de la templanza?... ¿No convendría confiar el

gobierno de la ciudad tan solo a estos hombres, seleccionados ya por la educación y por los años?” (p.284).

Más tarde, teniendo en cuenta el marco de referencia de Platón, Aristóteles trató de descifrar los conceptos de justicia e injusticia en su obra *Ética Nicomáquea*. Aquí, Aristóteles manifiesta la relación que con la justicia tiene la “equidad” (*epieikeía*), que a su vez sirve para rectificar o ablandar la ley si fuera necesario. El autor, con una amplia perspectiva acerca de este término, reconoce varias concepciones relacionadas con la justicia y la injusticia. Entre ellas, se refiere a la *justicia distributiva*, propuesta que ha marcado el significado de Justicia Social hasta nuestros días (Murillo & Hernández-Castilla, 2011). Aristóteles, habla de justicia en los siguientes términos (Aristóteles, 1988):

“La justicia merece un tratamiento especial, y hay que investigar qué clase de praxis es la suya, entre qué extremos media y de qué diversas maneras se dice tanto la justicia como la injusticia. Las relaciones de la justicia con las leyes es un importante problema. La excelencia de la justicia, y por la que tanto sobresale, se debe, en buena parte, a que es algo perfecto, y ésta perfección se percibe en que “el que la posee” la proyecta más hacia “el otro” que hacía sí mismo. La “justicia distributiva” tiene, sin duda, que ver, con determinados méritos, si bien el problema consiste en saber cómo se miden ya que hay discrepancias en su rasero, que unos, los demócratas, lo ponen en la “libertad”, los oligarcas en la “riquezas” o en la nobleza. Lo justo es además, lo “proporcional”, y lo desproporcionado lo injusto. Hay además, otra forma de justicia, la correctiva, que será un término medio entre la pérdida y la ganancia”. En relación con la injusticia, se puede plantear el problema de las diferencias entre obrar injustamente y ser injustos. Todo ello nos lleva a estudiar en qué consiste la “justicia política”, y si hay diferencia entre las posibles formas que adopte, como la natural y la legal. Pero ninguna de estas distinciones, ni otras que podrían establecerse, tendrían sentido, si no volvemos a plantear, en este contexto, la “voluntariedad” e “involuntariedad” de los actos” (p. 62).

Como se puede ver, Aristóteles ya era consciente de la pluralidad que gira en torno a la idea de justicia y de como esta se traduce en diversas formas de interpretar su consecución, en función de quien se trate.

Una nueva aportación por parte del concepto Aristotélico de Justicia, es el aportado en su obra la *Retórica*. En este caso, destaca por un lado el plano individual, y por otro lado el de comunidad, desde una perspectiva que se asemeja más al punto de vista social del término justicia. De esta manera, introduce una distinción que implica una diferencia importante con respecto a las aportadas anteriormente (Serrano, 2005). Este hecho supone un gran salto cualitativo en el desarrollo de la idea de justicia, ya que hasta el momento la mayor parte de las reflexiones y diálogos se relacionaban con situaciones personales y puntuales.

Continuando esta revisión histórica acerca del origen de la concepción de justicia, de acuerdo a la metodología Aristotélica, Tomás de Aquino en su obra *Summa Theologiae*, ya en el siglo XIII se ocupaba de modo general de la justicia y de lo justo en sus tratados *De iure*, *De iustitia*, *De iniustitia*, *De iudicio* y *De partibus iustitiae*. El autor diferencia entre *justicia general* y *justicia particular*, que a su vez, se subdivide en *justicia conmutativa* y *justicia distributiva* (De Goytisolo, 2003). Según Santo Tomás, lo propio de la justicia es ordenar al hombre en las cosas relativas al otro, la justicia se constituye en “la atención al otro”. Además, dice que la justicia se muestra como: *una virtud general del hombre orientada hacia el bien común, ya que quién busca el bien común, busca el bien particular suyo, que no puede subsistir sin el bien común de la familia, de la ciudad, de la patria*. Por otro lado, Santo Tomás distingue entre *justicia distributiva* y *justicia conmutativa*: En el primer caso, según el autor: *no se determina la igualdad cosa a cosa sino que en el grado que una persona exceda a otra, debe exceder la cosa que le dé respecto de la que se da a la otra persona*. Sin embargo, la justicia conmutativa, resalta las transferencias que se realizan en la relación entre personas, ya que, la igualdad de las contraprestaciones es básica en todas las conmutaciones.

Dando un salto de época, a finales del siglo XVII y durante el siglo XVIII, Hobbes, Locke, Rousseau, Hume o Kant, incluyeron la concepción de justicia dentro de sus debates y teorías de la sociedad. Todos estos autores, lo hicieron justificando la propiedad privada. Según ellos, la apropiación de unos bienes por algunos hombres (por el trabajo, como título generalmente aceptado) no altera el hecho original y fundacional de la justicia, que es el destino universal de todos los bienes de la tierra (Latapí, 1993).

En este sentido, Thomas Hobbes, en la obra *Leviathan* define que la justicia está conformada por los actos conformes a la ley, al contrario que la injusticia. Además, este autor consideraba que la justicia no existe en el estado natural del hombre sino que para su funcionamiento es necesaria la formación contractual de la sociedad política. Esta consideración de la justicia, como contrato social, se constituye en el fundamento de obediencia al derecho positivo y en este mismo encuentra su sanción, siendo el fin último de la justicia la razón por la cual se realiza el *pacto*, esto es, asegurar la autoconservación y con ello la propiedad (Fraga, 2003). El pensamiento de Hobbes, como uno de los fundadores de la Escuela de Filosofía Política Moderna, sería retomado posteriormente por Locke y Rousseau.

Unas pocas décadas más tarde, ya a finales del siglo XVII el filósofo John Locke considerado por algunos el padre del liberalismo clásico, en su *Primer Tratado* cita la idea de justicia. En su caso, habla de justicia refiriéndose a los derechos de propiedad legítimamente adquirida y el respeto que se les debe, y lo contrapone al término *caridad* aludiendo al derecho que también tiene cada hombre a recibir asistencia en caso de necesidad extrema, es decir, personas que se encuentran en una situación de riesgo inminente y objetivamente probado (Udi, 2012).

A principios del siglo XVIII el filósofo y pedagogo suizo Jean-Jacques Rosseau, en su obra *Contrato Social* considera que existe una *justicia universal* que emana exclusivamente de la razón, pero que esta justicia debería ser reciproca en una sociedad para poder ser admisible para todos. Y por ello, concluye que en un Estado son

necesarias leyes que delimiten los derechos y deberes de los ciudadanos y llevar la justicia a su objeto.

En contraste, a diferencia de Locke y Rosseau, el filósofo y economista escocés David Hume en su obra *Tratado de la Naturaleza Humana* no se muestra estrictamente como un teórico del contrato social, concibiendo la justicia con un carácter de consenso y no natural sino artificial. De esta manera, Hume considera que para asegurar el orden, y en este caso la justicia, es necesaria la creación de un *artificio* que se traduce en una serie de reglas basadas en el consenso de los miembros de la sociedad, centrados exclusivamente en *el sentimiento de interés común*. La fuerza de este sentimiento común estará asegurada, según Hume, por una especie de *regla de oro*, la cual ya aparecía en Hobbes y que preconiza a Kant (Fraga, 2003).

Por último, ya a finales del siglo XVIII será Immanuel Kant el primer filósofo moderno que en su obra *Crítica de la Razón Práctica* distingue por un lado entre la *esfera de la ética o moralidad personal*, y por otro lado, la *esfera de la justicia o moralidad política*. Además, el Estado Kantiano es definido como justo en la medida que cumple tres principios básicos racionales (Esteban, 2005): *la libertad* de cada hombre sin invadir la de los demás; *la igualdad* en el sentido del derecho que cada persona tiene a obligar a los demás a que utilicen su libertad de manera armonizada; *la independencia* como ciudadano que tiene cada componente de una comunidad.

Tradicionalmente, se ha señalado que la expresión Justicia Social fue acuñada a mediados del siglo XIX por Luigi Taparelli D'Azeglio en su obra *Ensayo teórico del derecho natural apoyado en los hechos* (1843). Sin embargo, una vez descritas algunas de las concepciones y usos históricos del término justicia, se puede deducir que el uso de esta idea es mucho más antiguo. Paulatinamente, desde comienzos del siglo XX ha ido apareciendo más explícitamente la utilización del concepto de Justicia Social en el ámbito sociopolítico. En este sentido, la expresión *Justicia Social* se empleó en Europa en algún momento del Antiguo Régimen para referirse a la *justicia de la sociedad*, es

decir, a la justicia que tenía que regular las relaciones entre los individuos que componen la sociedad (Pérez-Garzón, 2018).

Diversos autores pertenecientes a diferentes ámbitos de estudio, han desarrollado diferentes concepciones de Justicia Social, así como, su aplicabilidad a las sociedades modernas. Muchas de estas teorías y formas de emplear la Justicia Social a la realidad en la que vivimos han suscitado grandes debates y controversias. Una vez realizado el anterior recorrido histórico en relación al uso del término de justicia (aún sin aludir explícitamente al componente social), en el posterior apartado serán expuestas algunas de las grandes controversias encontradas con el término de Justicia Social y con el uso que se le ha dado desde numerosas disciplinas de estudio.

1.2. Justicia Social: Un término controvertido y multidisciplinar.

Como acabamos de exponer, desde hace varias décadas el término de Justicia Social viene siendo utilizado en numerosos ámbitos de nuestra vida cotidiana. Sin embargo, este hecho no es garantía de éxito a la hora de erradicar las injusticias existentes en el mundo, lo cual puede generar cierta controversia y escepticismo en torno a los que representa el término. A partir de la utilización y búsqueda en un sentido u otro de una “verdadera y única” Justicia Social, los líderes políticos y económicos junto a los grandes medios de comunicación, han podido generar muchas veces escepticismo y controversia en torno al término. Así, dicho término ha sido empleado desde ideologías a veces contrapuestas, eso sí, poniendo el foco de forma mayoritaria en un determinado tipo de injusticias y diferentes fórmulas para su resolución en cada caso.

Por ejemplo, la conversión llevada a cabo por el Partido Conservador de Reino Unido a la causa de la Justicia Social, representa una ruptura (al menos simbólica) importante con su adopción del neoliberalismo, que anteriormente cuestionó la validez de la idea misma de la Justicia Social (Lister, 2007). No obstante, es importante atender

la perspectiva mediante la que se enfoca este concepto al incluirlo en el discurso público. Así, en este mismo país, en 2004 nació *The Centre for Social Justice (CSJ)*, un Think Tank de centro-derecha que en uno de sus informes “*The future of work*”, recomienda al gobierno de Reino Unido que en su nueva etapa fuera de la Unión Europea aplique políticas migratorias que incluyan (The Centre for Social Justice, 2018): el requerimiento de que los migrantes potenciales tengan un trabajo identificado, pese a que esto pudiera ser más costoso y laborioso de administrar; un freno de emergencia; o la adopción de una política de inmigración evolucionada a través de los controles migratorios regionales. Estas medidas contienen un carácter restrictivo de la inmigración, que se asemeja a la de algunos programas políticos de otros partidos conservadores de Europa (Francia, Grecia, Austria, etc.). En este mismo sentido, Miller (1999) realiza una clara diferenciación entre *Justicia Global* y *Justicia Social*, y concluye que la Justicia Social nunca debe asumir a la justicia global, ya que, la justicia global excede al que debería ser el principal objetivo de la Justicia Social: el logro de los derechos de todos los ciudadanos nacionales de un país.

Sin embargo, en contraste a la anterior visión liberal-conservadora y lo que representa la Justicia Social, existen otras visiones que parten también de perspectivas basadas en el empoderamiento hacia la consecución de sociedades más justas, con un profundo enfoque crítico hacia la realidad en la que conviven y basado en la defensa de los derechos humanos, que comprende multitud de identidades y sensibilidades.

Este es el caso de la *European Anti Poverty Network (EAPN)*, fundada en 1990, que representa la mayor red europea a distintos niveles (local, regional, nacional y europeo) y que se encuentra abierta a la participación de organizaciones no gubernamentales y otras entidades activas en la lucha contra la pobreza y exclusión social. La EAPN en uno de sus informes llamado “*The future of work*”, de temática idéntica al citado anteriormente procedente del Think Tank liberal CSJ de Reino Unido, analiza el asunto migratorio de una manera notablemente diferente, con un extenso sentido crítico acerca de la situación laboral en Europa. De esta manera, EAPN (2018)

sostiene la necesidad de poner el foco en las empresas responsables que mediante la globalización y deslocalización han creado en determinados países europeos y no europeos una “esclavitud moderna”. Además, considera necesaria la aplicación de políticas laborales inclusivas que se basen en el respeto y cumplimiento de los derechos humanos dentro y fuera del marco europeo. Esta visión y enfoque acerca de un tema trascendental como es el futuro del empleo y el papel de la migración en ello, contrasta con la anteriormente descrita por el CSJ. Este hecho es especialmente reseñable, ya que entre los principales fundamentos de ambos organismos se encuentra un principio común (interpretado desde puntos de vista diferentes) llamado Justicia Social.

Otro caso que contrasta con el uso del término de Justicia Social que hace el CSJ de Reino Unido, es el *Centro de OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) para la Oportunidad y la Igualdad (COPE)*. Se trata de una plataforma para promover y llevar a cabo investigaciones orientadas a las políticas sobre las tendencias, causas y consecuencias de las desigualdades en la sociedad y la economía, y un foro para debatir cómo las políticas pueden abordar dichas desigualdades. La ventaja comparativa más importante es la experiencia de la OCDE con el análisis centrado en las políticas y el asesoramiento sobre políticas, y la disponibilidad de foros relevantes en los que las opciones de políticas y recomendaciones para promover la oportunidad y la igualdad, pueden discutirse con los responsables nacionales de políticas y otras partes interesadas relevantes, como el sector privado, sindicatos, y organizaciones no gubernamentales.

Asimismo, desde el año 1998, en relación a la promoción de la ciudadanía y la Justicia Social en el campo educativo también se encuentra la *Children's Identity and Citizenship in Europe Association (CiCea)*. Dicha asociación se encuentra enfocada a promover la educación para la ciudadanía y la formación de jóvenes hacia una identidad europeísta e internacional, y pretende proporcionar una red para organizaciones e individuos en este mismo sentido. Así, en el año 2016, CiCea organizó una conferencia internacional: *Education, Citizenship and Social Justice: Innovation Practices and*

Research, en la que numerosos investigadores del ámbito internacional pudimos plantear propuestas y experiencias innovadoras para fomentar una ciudadanía basada en los principios básicos de una Justicia Social interdisciplinar y alejada de sectarismos y parcialidades.

Como se ha descrito, indiscutiblemente existen diferentes visiones acerca de la idea de Justicia Social, que se encuentran contrapuestas tanto en la definición de los objetivos, como en los medios para conseguirlos. En este sentido, posiblemente una de las dificultades recaiga en que actualmente el concepto no tiene un significado único, y es altamente político (Murillo & Hernández-Castilla, 2011). Además de controvertido, el término de Justicia Social es multidisciplinar, ya que ha sido estudiado por una gran variedad de disciplinas (Educación, Trabajo Social, Sociología, Psicología, Política, Filosofía, Economía, Derecho, entre otras), aportando cada una de ellas un enfoque particular de cara a su consecución. La historia de la humanidad se encuentra llena de injusticias de diversos tipos y cada uno de los campos que las han estudiado, han tratado de explicarlas y revertirlas desde su propia perspectiva.

En primer lugar, y por ser el campo de estudio que nos ocupa de manera prioritaria, en la Educación existen numerosos autores que cada vez ha ido prestando una mayor atención a la Justicia Social y a sus posibles implicaciones dentro del campo. Así, por ejemplo Kelly, Brandes & Orlowsky (2004) definen la Justicia Social para la educación como una cuestión de distribución adecuada de recursos, así como, de respeto y reconocimiento para una enseñanza para la Justicia Social que contenga: análisis crítico de las injusticias sociales; el objetivo de lograr mayor Justicia Social de manera global y no solo en el entorno cercano; y una apertura a explorar nuevas perspectivas alternativas de la concepción de Justicia Social.

Además, en referencia al contexto en el que se educa, no es posible resolver la cuestión acerca de qué se considera Justicia Social en la educación desde un nivel puramente abstracto, ya que en ocasiones lo que cuenta como justicia solo se puede

entender adecuadamente en contextos específicos de interpretación y promulgación (Gewirtz, 2006). Por su parte, Zeichner (2010) apuesta por abordar la promoción de la Justicia Social en la educación desde la doble perspectiva de abarcar unas relaciones sociales de atención y respeto, tratando con dignidad a todas las personas, así como, perseguir un reparto más justo de los bienes materiales.

En esta línea, Adams & Bell (2016) consideran que la Justicia Social se refiere al proceso de reconstrucción de la sociedad de acuerdo con los principios de equidad, reconocimiento e inclusión. Además, algunos componentes clave de la justicia social a tratar desde el contexto educativo son (Butt, 2016): salud, empleo, derechos, educación, seguridad social y servicios públicos, así como, la igualdad de oportunidades, una distribución justa de la riqueza.

Desde el ámbito del Trabajo Social, Lundy (2004) se refiere al logro de cambios sociales y Justicia Social, destacando la prioridad del cambio de las desigualdades sociales y de abogar por la igualdad para las mujeres, las minorías raciales o étnicas y la clase trabajadora. En relación a la intervención que parte del Trabajo Social hacia una calidad integrada, se destaca la relevancia de la Justicia Social como objetivo prioritario. Así, Barranco Expósito (2004) destaca que una intervención social de calidad supone avanzar hacia una sociedad con mayor Justicia Social y solidaridad, lo que implica favorecer la autonomía y la participación de los usuarios, con un trato de calidez. Además, este autor considera clave en la intervención desde el Trabajo Social potenciar la igualdad de oportunidades y la Justicia Social de toda la ciudadanía mediante la mejora de la calidad de vida de las personas, grupos y comunidades, potenciando las capacidades y contribuyendo a eliminar los obstáculos personales y del medio social, para avanzar en el desarrollo humano.

En relación al estudio de la Justicia Social desde el campo de la Sociología, muchos investigadores en este campo han conseguido grandes logros de cara a comenzar a entender mejor ciertos tipos de injusticias sociales y desigualdades (Feagin,

2004). En este sentido, para entender la experiencia ciudadana de la Justicia Social son determinantes (Antón, 2013): la fundamentación universalista de los derechos humanos, el desarrollo de capacidades y el criterio de reciprocidad personal o solidaridad social ante las necesidades humanas, así como, un nuevo equilibrio entre igualdad y desarrollo económico, entre la capacidad democrática de la sociedad mediante una adecuada regulación económica para asegurar el interés general (o el bien común), basada en una ética de la justicia social global.

Desde el campo del Derecho, se encuentra la posibilidad de entender dicha disciplina como una fuente de Justicia Social, lo que permite verla como un arma y una posibilidad de equilibrio de las tensiones sociales (Sánchez & Lozano, 2008). Tal es así, que Cohen, De la Vega & Watson (2001), describen el Derecho en términos organizativos, destacando el rol de liderazgo hacia el cambio para la Justicia Social y promoviendo la implementación de leyes y políticas públicas orientadas hacia una sociedad justa y decente.

El campo de la Economía también ha contribuido a la construcción de la Justicia Social, siendo un propósito de la actividad económica acrecentar el bienestar de los individuos, ajustándose a los principios básicos de Justicia Social, y siendo las estructuras económicas que sirven a este fin más dignas de estima que las que no lo favorecen (Stiglitz, 2002). Por otra parte, según Sen (2009) hay una necesidad de teorías económicas que no se confinen solo a la elección de instituciones e identificación de esquemas sociales ideales sino teniendo en cuenta que la Justicia Social no puede ser indiferente a la importancia de las vidas, experiencias y realizaciones humanas. Sen (1999; 2010) plantea el Enfoque de las Capacidades cuyo objetivo principal es el fomento de las capacidades individuales y contextuales, analizando la existencia de desigualdades en las mismas, así como las posibles formas para resolverlas. Así, siguiendo a Sen (2010), es necesaria la búsqueda de una distribución justa de las capacidades, estableciendo una relación entre capacidad y funcionamiento. En este caso, las capacidades se consideran oportunidades de elegir y actuar para las personas, en un

marco de libertad de agencia (que ofrece a las personas la posibilidad de tomar decisiones relacionadas con sus acciones, pudiendo cambiarlas ante las diversas injusticias existentes). Por último, desde este campo de estudio, también han sido estudiados aspectos relacionados con la Justicia Social en el mercado de trabajo. En este sentido, se destaca la importancia de perseguir una reducción de diferencias entre hombres y mujeres en el mercado económico como un logro a conseguir para las sociedades avanzadas (Becker, 1985).

Con respecto a las aportaciones relacionadas con la Justicia Social, como hemos podido observar en el apartado anterior, la Filosofía ha sido una de las disciplinas que más ha contribuido a originar el término. Así, se entiende que la Justicia Social tiene que ver con aquello que corrige o rectifica situaciones sociales que envuelven una injusticia previa que, si se mantuviera, invalidaría las conductas justas y los actos individuales de justicia (Marías, 1979). Además, la Justicia Social es la estructura básica de la sociedad y son las instituciones sociales las que distribuyen a esta los derechos y deberes (Rawls, 1971). En este sentido, Nussbaum (2014) además reconoce de forma explícita la necesidad de que también existan determinadas invocaciones indirectas a las emociones (mediante el uso de símbolos, conmemoraciones, poesías, narraciones o música), ya que pueden desempeñar un papel motivador clave en relación al amor hacia las instituciones justas.

Desde el ámbito de las Ciencias Políticas, se ha tratado de enfocar el concepto de Justicia Social teniendo en cuenta en mayor medida algunos factores ignorados frecuentemente en los debates filosóficos. De esta manera, el análisis debería comenzar poniendo el foco en hechos como la dominación y la opresión, las diferencias entre clases sociales que se generan y el papel que la Justicia Social puede ejercer para minarlas (Young, 1990). Por ejemplo, desde la socialdemocracia, la Justicia Social se ha planteado muchas veces como una herramienta clara para ejercer determinados cambios políticos, económicos y sociales que favorezcan a las mayorías sociales.

Dentro de la Psicología, han sido numerosos y heterogéneos los enfoques y aportaciones al término de Justicia Social. Desde el ámbito de la Psicología Social Comunitaria y la Psicología Crítica, Prilleltensky & Fox (1997) de cara a enfocar una investigación o intervención se preguntan primero si se está promoviendo la justicia o injusticia social. Para estos autores, es vital determinar si se está implicando a los beneficiarios del trabajo en cuestión mediante un espacio, para que estos puedan implicarse en el proceso siendo escuchados y formando parte de la intervención. De la misma manera, diversos autores del ámbito de la Psicología Clínica han tratado de definir el término que nos ocupa. Así, Toporek, Gerstein, Fouad, Roysircar & Israel (2006) definen la Justicia Social como:

La justicia social en el contexto de la psicología del asesoramiento se centra en ayudar a garantizar que las oportunidades y los recursos se distribuyan equitativamente... Esto incluye trabajar activamente para cambiar las instituciones sociales, los sistemas políticos y económicos y las estructuras gubernamentales que perpetúan las prácticas, estructuras y políticas injustas, términos de accesibilidad, distribución de recursos y derechos humanos (p.1).

En esta misma línea, desde esta misma rama del conocimiento Miller (2014) hace una llamada a la conciencia en relación a la Justicia Social: “La cual está implícita y va más allá del espíritu de la entrevista motivacional... Siendo importante esta técnica de Psicología Clínica especialmente para algunos de los colectivos más despreciados, rechazados y marginados en la sociedad” (p. 48).

También desde el ámbito de la Psicología Educativa, se reconoce que la Justicia Social se puede promover mediante la enseñanza. En este sentido, hay diversas acciones y enfoques que pueden promover la Justicia Social desde la enseñanza mediante la Psicología, teniendo además un impacto sobre esta disciplina. Un enfoque orientado hacia la Justicia Social significa que los profesores deberían buscar nuevas conexiones que vinculen el programa educativo con cuestiones de relevancia social y las

desigualdades existentes (Meyers, 2007). En la actualidad, existen metodologías específicas como el Aprendizaje Servicio (ApS) mediante las cuales autores como (Murillo & Aranburuzabala, 2014) trabajan la Justicia Social en las escuelas con el objetivo de una transformación social colectiva.

El análisis realizado, acerca algunas de las definiciones e interpretaciones que se han ido dando al término de Justicia Social y muestra algunas de las controversias que se han ido generando. Las numerosas y variadas crisis socioeconómicas se han repetido en todo el mundo a veces de manera cíclica, generando problemáticas e injusticias de diversa índole en el último siglo. En este sentido, no existen hasta el momento grandes consensos ni líneas de actuación basadas en un concepto común de Justicia Social que puedan garantizar salidas justas de estas situaciones. En el plano puramente económico, el capitalismo, la irrupción de la globalización y el giro cada vez mayor de la socialdemocracia hacia políticas neoliberales, han contribuido de manera trascendental hacia la situación de desigualdad e injusticia en la que viven millones de personas hoy en día en todo el mundo. Según la OCDE (2018) la desigualdad ha crecido desde 1980 en la mayoría de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, siendo particularmente alta en Chile, Israel, México, Turquía y EEUU. Asimismo, la movilidad intergeneracional de clases sociales se asocia con menores tasas de desigualdad dentro de los países (OCDE, 2018), acumulándose cada vez más la riqueza en minorías con grandes fortunas conforme la desigualdad es mayor en un contexto.

Por otro lado, en las últimas décadas también se viene desarrollando una crisis migratoria sin precedentes. Pese a que los controles fronterizos de muchos países cada vez son más restrictivos, bien por motivos económicos o bien por motivos de guerra, el éxodo por parte de millones de personas desde sus países de origen no cesa. En concreto, Europa ha asistido a uno de los mayores desplazamientos de refugiados acaecidos en el continente desde la Segunda Guerra Mundial (Del Valle Gálvez, 2016). Estos hechos, junto a la falta de unanimidad por parte de los gobiernos europeos en

materia migratoria, engloban uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la Unión Europea en el siglo XXI. Además, se continúan produciendo injusticias sociales en todo el mundo por razones como: la orientación e identidad sexual, el género, la clase social, la religión, la cultura, entre otras.

Las diferentes definiciones y usos descritos acerca del término de Justicia Social se refieren muchas veces a cuestiones diferentes, pero que se pueden englobar en torno a tres principales asuntos. Estos se relacionan con: la búsqueda de una mejor distribución de los recursos existentes; un mayor reconocimiento a la diversidad cada vez más existente en todo el mundo; y la posibilidad de poseer una mayor capacidad de tomar decisiones que afectan a la propia vida de las personas. De esta manera, a partir de las numerosas definiciones procedentes de las múltiples corrientes teóricas y disciplinas citadas, se pueden integrar los planteamientos acerca de la Justicia Social en tres dimensiones (Fraser, 2008): Redistribución, Reconocimiento y Representación. A continuación, se expondrá la evolución que cada una de estas dimensiones ha tenido individualmente, teniendo en cuenta el componente histórico y la evolución del término.

1.3. Justicia Social como Redistribución.

Como hemos expuesto, en la actualidad existen multitud de nociones relacionadas con el concepto de Justicia Social, no obstante ha habido un enfoque teórico clásico predominante durante buena parte del siglo XX. Dicho enfoque representa las primeras formulaciones de la Justicia como equidad, siendo esta una concepción de la justicia distributiva que concede primacía y toma por objeto la estructura básica de la sociedad (Romero, 1997).

El término redistribución emana del pensamiento liberal predominante en la segunda mitad del siglo XX. En este contexto, la idea de Justicia Social se orienta a la creación de las condiciones necesarias para las que se desarrolle una sociedad relativamente igualitaria en términos económicos (Kelsen, 1962). En este sentido,

durante décadas la fórmula clásica según la cual la Justicia Social consiste en “dar a cada uno lo suyo” fue la más empleada. Este hecho evidencia que muchas veces el objeto de la justicia no ha sido todo el campo de la moral sino sólo aquella parte en que están en cuestión repartos y compensaciones (Alexy, 2003).

Sin embargo, dentro de la concepción de redistribución, los criterios definidos para conseguir la Justicia Social por estos medios no han sido unánimes entre los diferentes teóricos afines a esta corriente. De esta manera, existen diversos posicionamientos acerca de la idea de redistribución en torno a aspectos como: qué y cómo se ha de redistribuir para lograr una realidad más justa, así como, hacia quién se debe dirigir la búsqueda de una mayor Justicia Social según este planteamiento. Un ejemplo de ello es el utilitarismo, planteamiento propuesto inicialmente por Jeremy Bentham y que aparece durante el siglo XIX. En esta línea, según Mill (1985): “Lo que diferencia una acción justa de otra injusta se relaciona con la proporción en la que tienden a promover la felicidad (placer y ausencia de dolor) o a producir infelicidad (dolor y ausencia de placer)” (p. 141). Este autor se basaba en un utilitarismo basado sobre todo en el intenso temor de vivir en una sociedad en donde no se respeta la justicia, siendo la búsqueda de la felicidad individual y colectiva un proyecto prioritario (Chaves & Cuervo, 1997).

En contraposición al utilitarismo, al inicio de la década de los 70 del pasado siglo apareció John Rawls, aportando una nueva visión de “liberalismo igualitario” y siendo probablemente uno de los teóricos que más ha estudiado en profundidad el sentido de redistribución de la Justicia Social. En su libro *Teoría de la Justicia* (1971), Rawls presenta su teoría de la Justicia como Equidad y mediante la redistribución trata de encontrar un equilibrio entre la defensa de la igualdad y la libertad individual. Así, la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales que define los derechos y deberes del hombre; y cada persona posee una inviolabilidad fundada en la justicia que ni siquiera el bienestar de la sociedad en su conjunto puede atropellar (Rawls, 1971). Para Rawls, la justicia de un esquema social depende esencialmente de cómo se asignan

los derechos y deberes fundamentales, y de las oportunidades económicas y las condiciones sociales que se dan en los diversos sectores de la sociedad.

En su teoría, Rawls trata de llegar a una concepción de Justicia Social desde la redistribución que lleve a un nivel de abstracción superior de la ya citada anteriormente *Teoría del Contrato Social* de Locke, Rousseau o Kant. A diferencia de la perspectiva de Stuart Mill de *Principio de utilidad*, Rawls (1971) presupone una sociedad que se basa en dos principios básicos:

1) El primero exige la igualdad en la repartición de derechos y deberes básicos, teniendo un derecho igual al sistema más amplio de libertades básicas compatible con las libertades de los demás. Las libertades de unos son compatibles con las libertades de otros. Las libertades que Rawls establece como básicas son: Las libertades políticas (derecho a voto, derecho a ser elegido para asumir responsabilidades públicas), la libertad de palabra y de asociación, la libertad de conciencia o de pensamiento, la libertad para tener propiedad privada y la libertad contra la detención, el arresto y aprisionamiento arbitrario.

2) El segundo mantiene que las desigualdades sociales y económicas, por ejemplo las desigualdades de riqueza y autoridad, sólo son justas si producen beneficios compensadores para todos y, en particular, para los miembros menos aventajados de la sociedad (principio de diferencia), asegurándose las condiciones de una justa igualdad de oportunidades. Dicho principio se encuentra íntimamente ligado con el principio de compensación, por el cual se debe prestar especial atención a aquellos que poseen menos bienes naturales y a los que han nacido en situaciones sociales menos favorables. Así, se exige que el individuo haga lo que debe hacer según las normas de una institución concebida como justa y que el individuo haya aceptado voluntariamente los acuerdos de la institución, teniendo en cuenta las ventajas directas o las oportunidades que el individuo logra a partir de dicho acuerdo.

Estos principios, y especialmente el segundo de una manera más explícita, excluyen del modelo teórico de Rawls la consigna utilitarista de que algunos deban tener menos con el objetivo de que ello se compense mediante un mayor bien para todos. En este sentido, la igualdad de oportunidades es planteada poniendo el foco también sobre los que menos poseen. De esta manera, se evita la aparición de determinadas injusticias o arbitrariedades, así como otros aspectos propios derivados de la corriente meritocrática. Para ello, se introduce la cooperación voluntaria de toda la sociedad, incluyendo a los peor situados como condición indispensable para poder lograr el bienestar de toda la sociedad. En relación también al segundo principio, mientras que la distribución de los ingresos y de las riquezas no necesita ser igual, no obstante tiene que ser ventajosa para todos y al mismo tiempo los puestos de autoridad y mando tienen que ser accesibles a todos (Rawls, 1971). Es por ello que, la injusticia según esta perspectiva se fundamenta básicamente en las desigualdades que no benefician a todos.

Como se ha expuesto, la formulación teórica de Rawls supuso un gran cambio acerca de la idea de Justicia, ejerciendo su impacto en diversas disciplinas como la filosofía, la política, el derecho o la economía. Más concretamente, en relación al término de Justicia Social, fue pionero en centrar la atención en la necesidad de redistribución de los bienes primarios (recursos económicos y riqueza, derechos y libertades básicas, instituciones políticas y económicas y poderes implícitos asociados a los puestos de responsabilidad), así como, tratar de garantizar la igualdad de oportunidades responsabilizando al Estado de compensar las desigualdades sociales y naturales mediante su función redistributiva. No obstante, el modelo teórico Rawlsiano en torno a la Justicia Social como redistribución ha recibido numerosas críticas hasta la actualidad (Chaves & Cuervo, 1997). Por un lado, se encuentran las críticas de los defensores de un liberalismo individualista que consideran que el Estado no debería interceder en el funcionamiento de la economía, dejando que sea el sistema capitalista el que distribuya la riqueza; y por otro lado, se encuentran otras corrientes teóricas,

generalmente del ámbito de las ciencias sociales, que consideran que la Justicia Social va más allá de la redistribución según la concibió Rawls.

En relación a este último tipo de críticas, Dworkin elabora su propia concepción de justicia como una alternativa al modelo como equidad defendido por Rawls. Pese a que de inicio Dworkin comparte la crítica rawlsiana al utilitarismo, también considera equivocado el principio de la diferencia y el uso que Rawls hace del dinero y la riqueza para hacer comparaciones interpersonales (Lange, 2014). Pero la principal crítica hacia Rawls gira en torno a la concepción de redistribución. En este sentido, un enfoque igualitario de justicia debería exigir, por una parte, una reducción de las consecuencias relacionadas con las discapacidades y enfermedades graves (para esto añade a los “recursos materiales o impersonales”, los “recursos personales”) conformados por las capacidades físicas y mentales; y por otra parte, discriminar el motivo por el que determinados sujetos se encuentran peor situados como consecuencia de sus propias decisiones o por circunstancias moralmente arbitrarias (Dworkin, 2003).

Una exigencia diferenciadora en la teoría de Dworkin es tener en cuenta la voluntad o arbitrariedad a la hora de valorar la situación de los sujetos antes de redistribuir los recursos. En este sentido, la propuesta pretende compensar a los individuos que tienen una deficiencia en la dimensión personal con una cantidad adicional de recursos impersonales (bienes materiales, riqueza y oportunidades que le brinda el sistema legal para usar una propiedad), así como, con la figura de un hipotético sistema de seguros. También se incorporan dos nuevos factores a este enfoque: “la suerte opcional” con la que Dworkin se refiere a los resultados de apuestas deliberadas y calculadas con sus correspondientes ganancias o pérdidas; y “la suerte bruta”, que se refiere a los riesgos que no son derivados de apuestas deliberadas, como podría ser una enfermedad hereditaria.

Por lo tanto, Dworkin aportó una perspectiva que se sumó a la visión de liberalismo igualitarista en auge de la época. Desde este paradigma, para generar

distribuciones justas es necesario combinar los mecanismos de mercado y limitar las acciones del Estado a diversos mecanismos redistributivos (a base de un sistema corrector de impuestos y transferencias). Sin embargo, estos mecanismos no garantizan revertir todas las injusticias existentes por desigual distribución. Dichas injusticias, no se eliminan exclusivamente mediante la redistribución de bienes y recursos sino que requiere de otro tipo de medidas redistributivas.

En este sentido, partimos de un planteamiento que necesita de la reorganización de las instituciones, así como de profundos cambios estructurales sociales y culturales. Desde nuestra perspectiva, la dimensión redistributiva de la Justicia Social no debe referirse puramente a aspectos económicos, puesto que existen otros muchos factores que contribuyen directa o indirectamente a la creación de injusticias en este ámbito.

Ante planteamientos igualitaristas como el de Dworkin, han surgido autores con una inspiración que podría asemejarse a estos, pero que consideran que la igualdad y en último término la Justicia Social no se puede limitar exclusivamente a distribuir más o menos recursos materiales. Este es el caso del economista Amartya Sen, que considera un error limitar la compensación de determinadas deficiencias solo mediante recursos materiales y propone tener en cuenta las capacidades de los individuos en aspectos de redistribución (Kymlicka, 2003). Mediante esta nueva perspectiva, se trata a las personas de forma diferente, alejándose del punto de vista productivo y mercantilista que suele llevar asociado el sistema económico capitalista. Así, se asume la Justicia Social desde la redistribución, pero teniendo en cuenta no solo aspectos materiales sino también las capacidades que posee cada individuo y como estas influyen en su bienestar. En el libro *The Quality of Life*, de Martha Nussbaum y Amartya Sen, se considera que en el enfoque de las capacidades, la ventaja de una persona está relacionada con la evaluación de estas en términos de la capacidad real para lograr diversas funciones valiosas como una parte de la vida.

Desde este nuevo paradigma introducido, comienzan a tenerse en cuenta las ventajas sociales que generan la posesión o no de determinadas capacidades. Estas capacidades pueden influir en múltiples esferas que se relacionan con el bienestar de las personas. De esta manera, el enfoque del desarrollo humano y de las capacidades aporta para Sen capacidad de elección y decisión, aumentando la libertad y posibilidad de evaluación de la calidad de vida. En la línea de Sen, en su libro *Crear Capacidades*, Nussbaum (2012) aporta que: “El enfoque proporciona una buena base para la edificación de una teoría de la justicia y los derechos para los animales en general (tanto los humanos como los que no lo son)” (p.38).

Tanto Sen como Nussbaum, en sus respectivos enfoques sobre las capacidades, relacionan las capacidades con las funcionalidades y valores de las personas. Según Sen (1993), la noción más primitiva del enfoque se refiere a las funciones que representan partes del estado de una persona, por ejemplo la diversidad de cosas que se logran llevar a cabo en la vida. El enfoque parte de una combinación entre lo que la persona hace y lo que sería capaz de hacer en función de sus capacidades y de su libertad de elección. Asimismo, según Nussbaum (2012): “Es, por lo tanto, un enfoque comprometido con el respeto a las facultades de autodefinición de las personas” (p.38). Ambos teóricos, destacan la existencia de diferentes capacidades y funciones en el repertorio de las personas. Esto hace que unas personas (con sus correspondientes capacidades, las posibles funciones desempeñadas o no y la posesión de unos determinados valores) se diferencien de otras no solo cuantitativamente sino también cualitativamente, en función de la naturaleza de cada una.

A diferencia de Nussbaum (2000; 2012), Sen (2009) se muestra reacio a mostrar una lista de capacidades básicas, ya que propone un planteamiento interpretable por cada persona, destacando la importancia de las diferencias individuales y los contextos específicos a los que deben adaptarse. En la tabla 1, se puede observar el listado de las diez capacidades centrales de Nussbaum (2000; 2012).

Tabla 1. Las diez capacidades centrales de Nussbaum (2000; 2012).

<i>Lista de Capacidades Centrales según Martha Nussbaum</i>	
1. <i>Vida.</i>	Capacidad de vivir hasta el término de una vida humana normal, no muriendo prematuramente o antes de que la vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.
2. <i>Salud física.</i>	Capacidad de mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada y disponer de un lugar para vivir adecuado.
3. <i>Integridad física.</i>	Capacidad de desplazarse libremente, de estar protegido de violencia, incluyendo la violencia sexual y doméstica, y de disponer de oportunidad para la satisfacción sexual y elección en cuestiones reproductivas.
4. <i>Sentidos, imaginación y pensamiento.</i>	Capacidad de utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, haciéndolo de un modo “verdaderamente humano”, un modo formado por una educación adecuada que no se limite sólo a la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Capacidad para usar el pensamiento con libertad de expresión en religión, literatura, arte, música. Capacidad para experimentar el placer y evitar el dolor no beneficioso.
5. <i>Emociones.</i>	Capacidad de sentir apego hacia personas y cosas externas, así como, capacidad de amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, pudiendo sentir duelo en su ausencia. Capacidad de que no se malogre nuestro desarrollo emocional a causa del miedo y la ansiedad.
6. <i>Razón práctica.</i>	Capacidad de formarse una concepción del bien y de reflexión crítica acerca de la planificación de la vida propia.
7. <i>Afiliación.</i>	<p>a) Capacidad de poder vivir con y para los demás, reconociendo interés por otros seres humanos y participar en formas diversas de interacción social, siendo capaz de imaginar la situación del otro u otra.</p>

b) Capacidad para disponer de las bases sociales necesarias para sentir autorrespeto y no humillación hacia uno mismo. Esto supone también introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, religión u origen nacional.
8. <i>Otras especies.</i> Capacidad de vivir de vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y la naturaleza.
9. <i>Juego.</i> Capacidad de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
10. <i>Control sobre el propio entorno.</i> a) Entorno político: Capacidad para participar de forma efectiva en las decisiones políticas que afectan a nuestra vida, así como, capacidad para la participación política, y tener derecho a la libertad de expresión y de asociación. b) Entorno material: Capacidad de posesión de propiedades (tanto muebles como inmuebles) y de buscar trabajo en igualdad de condiciones. Capacidad de trabajar como humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras.

Según Nussbaum (2012), una exigencia fundamental para alcanzar la Justicia Social es el respeto por la dignidad humana, que implica la obligación de que la ciudadanía esté situada por encima de un umbral mínimo amplio (y específico) en las diez capacidades centrales descritas. En este sentido, esta lista es planteada por su autora como abierta y sujeta a reflexión y debate, sin perder de vista la relevancia que podría conllevar la creación de una lista de capacidades básicas universales. Por tanto, desde este modelo teórico la Justicia Social se concibe como un constructo abierto a la complementariedad y sujeto revisión. Este proceso de identificación de capacidades básicas universales podría, según Nussbaum, ayudar de cara a que los gobiernos se vean obligados a rendir cuentas a la ciudadanía, en caso de no estar cumpliéndose el umbral mínimo establecido en todas las personas.

Como se ha expuesto anteriormente, Sen no considera la opción de proporcionar una lista única de capacidades centrales básicas. Desde su perspectiva, tiene una mayor relevancia resaltar la heterogeneidad de los individuos, los contextos a los que deben adaptarse y las características propias de cada país o región. No obstante, de la corriente teórica de las capacidades básicas (con o sin una lista cerrada de las mismas) emana un nuevo enfoque acerca de la pobreza, la desigualdad y la Justicia Social, que enriquece la visión de las teorías distributivas anteriores.

Como ha sido analizado, aunque las teorías distributivas de Rawls y Dworkin aportaron un gran avance con respecto a la corriente utilitarista anterior, estas continuaban teniendo una visión general de la pobreza basada en la cantidad de ingresos y bienes fundamentalmente primarios (bienes inmuebles, ingresos, riqueza, servicios, educación y sanidad, entre otros). Desde el mismo paradigma, Sen y Nussbaum han aportado una visión que transforma la Justicia Social como Redistribución en un término más completo, que entendemos que trasciende de lo puramente económico y material. En este sentido, el enfoque hacia la evaluación de la injusticia deberá también amoldarse y extenderse hacia estas áreas incorporadas a la Redistribución (la igualdad de oportunidades en el sentido de capacidades, las libertades que posibiliten la elección de los individuos, etc.). Así, los requisitos de una teoría de la justicia incluyen poner en juego la razón en el diagnóstico de la justicia y la injusticia (Sen, 2009).

También se ha podido observar que la mayoría de los enfoques que entienden la Justicia Social como Redistribución, coinciden en la búsqueda de la igualdad. En este sentido, Sen (1995) lleva a cabo un análisis de esta cuestión en su obra *¿Igualdad de qué?*. En función de lo que cada teoría define como Redistribución y como Justicia Social e injusticia social, se proponen unos mecanismos u otros para acercarse a dicha igualdad ideal. En este punto, otra distinción importante es la que define a los términos de igualdad y equidad empleados reiteradamente en teorías distributivas y relacionadas con la Justicia Social en general. Desde el enfoque de la igualdad, todo el mundo recibe el mismo trato sin tener en cuenta las posibles diferencias y necesidades de cada

persona. Por su parte, desde el enfoque de la equidad si se tienen en cuenta las diversidades existentes de cara a adaptar el trato en función de ello. Pese a que la equidad pueda surgir y desarrollarse como un bien ético de la mano de la igualdad (Villegas & Toro, 2010), nosotros consideramos que es crucial partir un enfoque centrado en la equidad, puesto que vivimos en sociedades que generan contextos cada vez más diversos a todos los niveles.

Como se ha expuesto, el concepto Redistribución ha sido empleado para referirse a la Justicia Social en buena parte del siglo XX, pero no por ello ha dejado de usarse en estos términos en la actualidad. Muchos siguen viendo en esta interpretación del término la posibilidad de subsanar las injusticias redistributivas generadas en la sociedad capitalista que predomina en el mundo. Sin embargo, según el informe *Una Economía para el 99%*, en el año 2017 ya sólo 8 hombres poseían la misma riqueza que 3600 millones de personas (Oxfam International, 2017). Así, la crisis financiera de 2008 desató una nueva constatación de que nuestro sistema económico además de ineficiente e inestable es también fundamentalmente injusto, rompiendo con el aspecto de la equidad relacionado con la igualdad de oportunidades que está profundamente arraigado en las democracias occidentales (Stiglitz, 2012).

Por tanto, el modelo de sociedad capitalista continúa sustentándose en una sociedad dividida por clases, en la que en la mayoría de las ocasiones el poder y la riqueza se acumulan en unas pocas manos, siendo poco efectivas las políticas de redistribución llevadas a cabo hasta el momento, quizás basadas de manera excesiva en el enfoque liberal igualitarista. Además de las injusticias originadas por aspectos de una distribución desigual de los bienes materiales y culturales, existen ciertos colectivos (mujeres, personas con orientación e identidad sexual diferente a la prototípica, personas migrantes, personas con discapacidad, entre otros) que aun partiendo de los enfoques redistributivos más avanzados, para lograr una Justicia Social integra necesitan partir de un enfoque más amplio de dicho término.

Como se expone en el siguiente apartado, desde algunas disciplinas como la filosofía, la sociología y la educación, se ha continuado estudiando nuevas fórmulas en la búsqueda de una Justicia Social más completa. De esta forma, han sido numerosos los argumentos que comparaban la Justicia Social como Redistribución y como Reconocimiento como posiciones teóricamente contrapuestas. A continuación, se expone una nueva perspectiva ligada al término de Justicia Social y que durante años ha generado grandes debates y trabajos académicos: la Justicia Social como Reconocimiento.

1.4. Justicia Social como Reconocimiento.

A la noción de Justicia Social como Redistribución, posteriormente se une la perspectiva de Justicia Social como Reconocimiento (Fraser, 1995, 2000; Grueso, 2008; Honneth, 1997, 2007; Ricoeur, 2006; Taylor, 1993; Young, 2000), relacionada con el respeto sociocultural hacia todas las personas, poniendo en valor la diversidad y fomentando unas relaciones justas dentro de la sociedad. Desde esta perspectiva, se promueve la ausencia de dominación social y cultural, dando visibilidad y reconocimiento a minorías históricamente en situación de exclusión por diferentes motivos: sexo, género, orientación sexual, origen, raza, cultura, nivel socioeconómico, entre otros.

El concepto de reconocimiento lo trató por primera vez Hegel en su obra *Fenomenología del Espíritu* en 1807. En este sentido, se ha revelado a lo largo de su evolución en el pensamiento de Hegel, como la estructura de un proceso de formación de la conciencia singular y de la conciencia común que determina distintas formas de interacción y relaciones sociales tales como el amor, el trabajo, la lucha, el derecho, la política, la religión, entre otras (De la Maza, 2009). De esta manera, según la tesis hegeliana, el reconocimiento implica una postura opuesta al individualismo liberal,

resaltando la importancia de que las relaciones sociales son anteriores a los individuos y la intersubjetividad es anterior a la subjetividad (Fraser, 2008).

La importancia del reconocimiento se incrementó a finales del siglo XVIII a partir de la nueva interpretación de la identidad individual, desde el nuevo ideal de *autenticidad* (Trilling, 1969), tomando como punto de partida la noción de que los seres humanos fueron dotados de un sentido moral: un sentido intuitivo de lo que es bueno y lo que es malo (Taylor, 1993). Además, el principio de identidad basado en la autenticidad y en la importancia moral del contacto con uno mismo aumenta al introducir el principio de originalidad: cada persona es única y cada voz tiene algo único que decir. En esta primera etapa, según Taylor (1993): “el trasfondo que explicaba lo que las personas reconocían como importante para ellas estaba determinado en gran parte por el lugar que ocupaban en la sociedad y por cualesquiera papeles o actividades que fuesen inseparables de esa posición social” (p. 7).

En el último siglo, y con especial intensidad en las últimas décadas, se han intensificado las luchas por el reconocimiento desde multitud de colectivos y grupos minoritarios, siendo esta una noción central para contextualizar las luchas actuales sobre la identidad y la diferencia (Fraser & Honneth, 2003). En este sentido, en la actualidad continúan existiendo situaciones de exclusión y discriminación relacionadas con actitudes desfavorables hacia el reconocimiento de diversos colectivos. En esta dimensión de Justicia Social, las injusticias pueden estar relacionadas con asuntos de índole muy diversa: sexo, género, orientación sexual, clase social, capacidades físicas y psicológicas, los procesos migratorios, origen, etnia, cultura, raza, creencias religiosas, edad, entre otras. En el contexto europeo es especialmente remarcable la crisis migratoria vigente en los últimos años, con políticas migratorias muchas veces contrapuestas por parte de los distintos países miembros de la Unión Europea. Así, para algunos autores, el refuerzo de la cohesión social en el interior de la comunidad política europea en algunos casos es concebido en términos etnicistas y excluyentes (Payero López, 2018).

En contraposición, actualmente existe una poderosa proliferación de luchas por el reconocimiento. Así, las reivindicaciones del reconocimiento impulsan muchos de los conflictos sociales existentes a nivel global en torno a temas muy heterogéneos: las luchas relacionadas con el multiculturalismo, las batallas vinculadas al género y la sexualidad, el debate abierto por la soberanía nacional en algunos territorios, así como, otros asuntos de índole internacional como es la crisis de los refugiados y los procesos migratorios que se vive en gran parte de Europa y en la frontera sur de Estados Unidos. En este sentido, en muchos países culturalmente diversos, los grupos culturales más poderosos han aplicado políticas hacia los más débiles que se han concretado en la eliminación (por genocidio o destierro), la segregación, la asimilación de las culturas relegadas a la dominante, o la integración, es decir, el reconocimiento de que los diversos grupos tienen derecho a mantener sus diferencias culturales participando de la vida común, también conocido como multiculturalismo (Cortina, 2002).

Especialmente destacables son las injusticias relacionadas con el reconocimiento al colectivo LGTBI (lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales), así como a las mujeres, que en muchos casos (mujeres migrantes, mujeres con discapacidad, entre otras) sufren una doble discriminación (Martínez & Villar, 2018). De esta manera, los aspectos relacionados con el reconocimiento y sus posibles injusticias no están radicalmente separados sino que incluso pueden ser coincidentes, ya que las personas suelen pertenecer a varias categorías simultáneamente e incluso ocupando distintas posiciones de poder o estatus en cada una. Merecen especial mención las injusticias derivadas de la violencia de género, uno de los mayores lastres que las sociedades modernas por el momento no han conseguido erradicar. En el caso de las mujeres, desde la perspectiva del reconocimiento de las diferencias de género de Fraser (2012): “Un rasgo característico de la injusticia de género es el androcentrismo: es decir, el patrón institucionalizado de valor cultural que privilegia a los rasgos asociados con la masculinidad, mientras que devalúa aquello que se percibe e interpreta como femenino” (p. 272).

Concretamente en los últimos años, el concepto de Justicia Social y lo que este debe englobar en torno a las injusticias que se generan, viene generando un intenso debate en diversas disciplinas. En la filosofía contemporánea dicho debate se ha centrado especialmente en el análisis del término como redistribución o reconocimiento (Fraser & Honneth, 2003). Hasta el momento, el paradigma de Justicia Social redistributiva se mostraba muy adecuado en el análisis de la pobreza y las reivindicaciones laborales. Así, las grandes democracias han contado durante décadas con estados del bienestar consolidados en muchos países, centrándose en la equidad y buscando especialmente una justicia económica (Fraser, 2008; Fraser & Honneth, 2003). Sin embargo, la reivindicación del reconocimiento ha atraído desde hace relativamente poco tiempo el interés de la filosofía política, desde la cual se están intentando desarrollar nuevos paradigmas de justicia que sitúen el reconocimiento en su centro (Fraser, 2008).

Desde el punto de vista moral, se comprenden hasta tres formas de *reconocimiento recíproco*, independientes entre sí, que pueden ser dañadas por prácticas de falta de respeto (Honneth, 1999):

1) En relación con la primera fase de una relación práctica consigo mismo, una persona es reconocida por otra en la medida que sus necesidades y deseos también son respetados, ya que estos poseen un valor singular para otra persona. Dentro de este tipo de reconocimiento, se encuentran conceptos filosóficos como el amor y se entienden de carácter incondicional. La falta de reconocimiento en este primer contexto, se manifiesta por ejemplo mediante el maltrato en las relaciones de amor o amistad.

2) Con respecto a la segunda fase de la relación práctica consigo mismo, será reconocida como una persona aquella a la que le corresponda la misma conciencia moral que a todas las demás. Este tipo de reconocimiento tiene carácter de procedimiento igualitario universal y se ha generalizado asociado al

concepto de “respeto moral”. En este caso, la carencia de reconocimiento se manifiesta por ejemplo mediante la deshonra o injuria en las relaciones jurídicas.

3) Con respecto a la tercera etapa de su relación práctica consigo mismo, será finalmente reconocida como una persona aquella cuyas facultades sean de un valor constitutivo para una comunidad específica. Este tipo de reconocimiento se asocia en la tradición filosófica a conceptos morales como “solidaridad” o “lealtad”. En este último caso, las faltas de reconocimiento se vinculan con la exclusión social en las relaciones sociales.

Así, para Honneth el reconocimiento cuenta con tres esferas independientes: *la esfera de valoración social o del amor, la esfera de derecho y la esfera de solidaridad social*. Sin embargo, lo que Honneth no trata en profundidad es la posibilidad de interacción entre estas tres esferas (Tello Navarro, 2011).

Desde el punto de vista político, se hace cuanto menos difícil conjugar la redistribución y el reconocimiento en torno a la Justicia Social, puesto que de base tienen objetivos que pueden implicar contradicciones. De hecho, con frecuencia, los dos tipos de reivindicaciones de la Justicia Social aparecen disociados, tanto práctica como intelectualmente, con un distanciamiento generalizado de la política cultural respecto de la política social y de la política de la diferencia respecto de la política de la igualdad (Fraser, 2008). Mientras que para muchos teóricos de la justicia como reconocimiento la perspectiva distributiva promueve excesivamente el individualismo y el consumismo, para algunos teóricos de la redistribución la corriente contraria promueve en exceso la diferenciación grupal con una importante carga comunitaria. En este sentido, la justicia como reconocimiento busca las diferenciaciones grupales y el respeto hacia todos los colectivos, mientras que la justicia como redistribución tiende precisamente hacia lo contrario.

Algunos autores han tratado de acercarse a este debate en torno a lo que debe representar la Justicia Social desde la discusión de políticas concretas, sin pretender

crear nuevas teorías universales de la justicia. Así, según Young (1990) en lugar de centrarse en la distribución, una concepción de la justicia debe partir de los conceptos de dominación y opresión, y cuando unos grupos son privilegiados mientras que otros están oprimidos, la Justicia Social requiere de conocimientos explícitos para corregir dichas situaciones. Además, para esta autora es especialmente importante tener en cuenta las experiencias de las relaciones sociales para determinar las injusticias que suceden a nuestro alrededor. En este sentido, en la aplicación de una teoría de Justicia Social es muy relevante el contexto social, ya que algunas teorías de la justicia como la distributiva de Rawls asumen premisas que implícitamente derivan de la experiencia de autores procedentes de sociedades modernas liberales capitalistas (Young, 1981). Así, las personas que sufren carencias de reconocimiento serían oprimidos que se englobarían dentro de las cinco caras de la opresión que pueden determinar esta condición: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia (Young, 2000).

En relación a las carencias de reconocimiento citadas, para Taylor (1993) lo que hay que evitar a toda costa es la existencia de ciudadanos de "primera clase" y de ciudadanos de "segunda clase". Vivimos en un mundo cada vez más globalizado, con una presencia cada vez mayor de sociedades compuestas por personas y colectivos muy diversos. Así, la importancia del reconocimiento es hoy universalmente reconocida de una u otra forma como la dignidad igualitaria para todos los ciudadanos, y el contenido de esta política es la igualdad de los derechos (Taylor, 1993). Así, según el modelo de Taylor existen dos enfoques claramente diferenciados y que entran en conflicto en relación a la búsqueda de la igualdad. Por un lado, se sitúa la corriente universalista que concibe como un valor el potencial humano universal, como una capacidad que comparten todos los seres humanos, que tienen los mismos derechos y deberes. Este potencial universal es lo que asegura que cada individuo merezca respeto. Esta postura trata de homogeneizar todas las identidades grupales e individuales, exigiendo tratar a las personas con ceguera ante las diferencias. Por otro lado, se encuentra la política de la

diferencia que se fundamenta también en un potencial universal, pero en este caso relacionado con la capacidad de moldear y definir la propia identidad grupal e individual en todos los casos. Desde esta perspectiva, se pone especial énfasis en el reconocimiento y el respeto a todas las identidades como únicas y particulares.

De esta forma, para Taylor (1993): “la sociedad supuestamente justa y ciega a las diferencias no sólo es inhumana (en la medida en que suprime las identidades) sino que también, en una forma sutil e inconsciente, resulta sumamente discriminatoria” (p. 17). Asimismo, según esta propuesta, quienes priman los derechos individuales por encima de los colectivos, en la mayoría de los casos parten de posicionamientos liberales del mundo angloamericano (como Rawls o Dworkin, entre otros).

Siguiendo a Fraser (2000), existen dos modelos diferentes de reconocimiento: *el modelo de identidad y el modelo de estatus*. Por una parte, el *modelo de identidad* representa el enfoque más habitual dentro de la política de reconocimiento. Dicho modelo sostiene que pertenecer a un grupo infravalorado por la cultura dominante equivale a padecer una carencia de reconocimiento. Desde este modelo, la política del reconocimiento aspira a remediar las injusticias oponiéndose a la imagen degradada del grupo que sustenta la cultura dominante. Así, desde esta perspectiva se promueve a los integrantes de los grupos reconocidos de forma inadecuada que rechacen tales representaciones en favor de nuevas autorrepresentaciones producidas de forma autónoma. Por otra parte, para el *modelo de estatus* las carencias de reconocimiento no tienen que ver principalmente con asuntos de identidad grupal sino con cuestiones de estatus. Así, la falta de reconocimiento constituye una forma de subordinación institucionalizada y con ello una vulneración de la justicia. De acuerdo a este modelo, para corregir las carencias de reconocimiento se deben transformar las instituciones sociales, reconociendo el valor de todos los grupos sociales y favoreciendo una participación igualitaria en estos ámbitos. No obstante, desde esta perspectiva no se propone una solución única ante problemas de reconocimiento, ya que se contemplan

diferentes posibilidades en función de lo que cada grupo necesite de cara a formar parte de la vida social en igualdad de condiciones.

Según lo expuesto hasta el momento, el modelo de identidad puede resultar problemático debido a que la interconexión que propone entre política de reconocimiento y política de identidad podría fomentar la *reificación* de las identidades de determinados grupos. Es importante destacar que la reificación se extiende a diversas esferas de la vida social siendo un mecanismo ideológico que afecta las significaciones, aumentando su opacidad y ejerciendo un efecto deformador y engañoso sobre la producción de discursos sociales (Margulis, 2006). Es por ello que desde este punto de vista, el modelo de la identidad podría orientarse en ocasiones hacia la mercantilización de las identidades, en donde los grupos en desventaja deberían aceptar un proceso de asimilación social con el fin de que estos se ajusten a la cultura de un grupo determinado. En contraste, el modelo de estatus aspira a la colocación en el mismo nivel de estatus de todos los miembros y colectivos de la sociedad. Desde esta posición, las diferencias representan aspectos positivos, aspirando a colocar en la misma posición de estatus a todos los colectivos y personas, sin posiciones que ejerzan dominancia de ningún tipo.

En relación con el modelo de identidad, según Young (2000) los problemas de prejuicios, estereotipos, discriminación y exclusión existen porque hay personas que tienen consideraciones erróneas acerca de que la identificación grupal implica diferencias en las capacidades, temperamento o virtudes de los miembros de los grupos. No obstante, aunque la pertenencia a los grupos es un atributo muy importante en la consolidación de la identidad grupal e individual de las personas, esta no debería derivar en la asunción de estereotipos y normas sobre otros grupos. En este sentido, el reconocimiento como Justicia Social tiene un papel importante en la lucha contra la opresión de los colectivos e individuos cuyos derechos, libertades y capacidades son coartadas por otros.

También Michael Walzer incluyó entre sus áreas de estudio cuestiones relacionadas con el reconocimiento: el multiculturalismo, los derechos humanos, las políticas migratorias y la Justicia Social. Este autor se planteó como principal objetivo perseguir el igualitarismo político. Así, según Walzer (1983):

“La idea de justicia guarda relación tanto con el ser y el hacer como con el tener, con la producción tanto como con el consumo, con la identidad y el estatus tanto como con el país, el capital o las posesiones personales” (p. 3).

Uno de los propósitos de este autor fue describir una sociedad en donde ningún bien social pudiera servir como medio de dominación, ya que la tiranía de la dominación es el principal obstáculo en la consecución de una sociedad justa. En este sentido, Walzer (1983) articula la *Teoría de los bienes* según la cual, la justicia consiste en la creación y distribución de bienes. Sin embargo, un aspecto fundamental es que este autor hace hincapié en el significado que socialmente se le da a los bienes que se distribuyen, afirmando que estos poseen significados histórico-culturales independientes al valor real de los mismos. Además, considera que dichos significados representan un elemento clave para las relaciones sociales, ya que entran en la mente de las personas incluso antes de adquirirlos, y las formas de distribución se ajustan en relación a concepciones compartidas de la utilidad que poseen dichos bienes para cada individuo.

Otro principio clave en relación a la idea de justicia de Walzer es el de “*igualdad compleja*”. Este se basa en el desarrollo de criterios contrapuestos al modelo de distribución liberal para la búsqueda de la justicia. Por otra parte, el autor sostiene que las personas que componen las sociedades producen cultura. Los individuos reclaman justicia en cuanto a que exigen respeto para los bienes culturales por lo que la justicia (Walzer, 1983). Por tanto, este autor pese a tener una concepción basada en la tradición distributiva de la Justicia Social, pone en evidencia la necesidad de desarrollar los mecanismos y criterios que rigen la redistribución, resaltando la necesidad de tener en cuenta el componente cultural y un proceso de reconocimiento previo.

En este punto, siguiendo a Fraser (2000), los paradigmas populares de reconocimiento y redistribución se han confrontado en muchas ocasiones en torno a la Justicia Social en cuatro aspectos principales: En primer lugar, los dos paradigmas parten de concepciones diferentes de injusticia; en segundo lugar, desde ambos paradigmas se proponen diferentes tipos de solución ante la situación de injusticia; en tercer lugar, los dos paradigmas asumen de inicio concepciones diferentes acerca de los colectivos que sufren la injusticia; en cuarto lugar, ambos paradigmas asumen ideas distintas relacionadas con las diferencias de grupo.

No obstante, a partir de los múltiples modelos de reconocimiento expuestos, se deduce la necesidad implícita que tiene esta dimensión para llevar a cabo un acercamiento hacia la Justicia Social ante multitud de situaciones injustas. Con el cambio de siglo, desde hace casi dos décadas, las cuestiones relativas al reconocimiento y la identidad se hicieron más centrales si cabe, habiéndose visto alimentadas campañas a favor de la limpieza étnica e incluso del genocidio, así como movimientos que se han alzado en su contra (Fraser, 2000). Así, las carencias de reconocimiento pueden verse relacionadas con diferentes aspectos y traducirse en injusticias de diferentes tipos. Pero se puede afirmar que en este sentido de la Justicia Social es importante que el reconocimiento esté vinculado particularmente a las diferencias culturales, sociales y personales.

En términos de injusticia, el debate se centra en la forma de respuesta ante determinadas exigencias de la redistribución para poner fin a injusticias económicas y del reconocimiento para erradicar las injusticias culturales. Desde esta perspectiva, la raíz de la injusticia en materia de reconocimiento siempre sería producto de la base socioeconómica, y la raíz de la injusticia distributiva sería producto exclusivamente de la base económica. Por ejemplo, las formas de opresión y marginación que rechazan el reconocimiento y respeto hacia personas homosexuales, requieren claramente soluciones principalmente vinculadas al reconocimiento.

Por tanto, según Fraser (2008) cada dimensión de Justicia Social tiene cierta independencia relativa de la otra, no siendo ninguna de ellas suficiente por separado de cara a la resolución de injusticias. No obstante, ante determinadas injusticias concretas, una de las dimensiones es la más significativa como raíz de la injusticia en cuestión y la otra aunque también necesaria, se encuentra subordinada a la anterior. Por todo ello, desde nuestra perspectiva el análisis teórico de cuestiones respectivas a la Justicia Social por medio del dilema redistribución o reconocimiento, se ve enriquecido en la medida que se plantea desde la posibilidad de ampliar su unidimensionalidad como constructo.

En el siguiente apartado, se aporta una nueva concepción asociada a la Justicia Social por diversos autores y que se ha incorporado más tarde a este debate teórico abierto: la Justicia Social como Representación o Participación.

1.5. Justicia Social como Representación.

La dimensionalidad del concepto de Justicia Social se ve ampliada al unirse la dimensión de representación o participación a las dimensiones anteriormente expuestas: redistribución y reconocimiento. La representación se vincula a la Justicia Social como una forma de participación activa y paritaria de todas las personas y colectivos, de cara a garantizar la capacidad de toma de decisión en cualquier aspecto de sus vidas. Desde esta perspectiva de la Justicia Social, se hace explícito que la Justicia Social implica la promoción del acceso y la equidad para garantizar la participación, especialmente para aquellos que han sufrido situaciones de exclusión debido a factores como pueden ser: el sexo, el género, la orientación sexual, el nivel socioeconómico, la raza, la etnia, la edad, y otras características relacionadas con el grupo de pertenencia (Bell, 1997; Harnett, 2001; Miller, 1999). De esta manera, en base a esta concepción de Justicia Social todas las personas tienen un derecho fundamental de recibir un trato equitativo y un apoyo para alcanzar sus derechos humanos y una distribución justa de los recursos sociales (Murillo & Hernández Castilla, 2011).

Según Bell (1997) la Justicia Social se puede definir como la participación equitativamente efectiva de todos los grupos y personas en una sociedad que se encuentra formada para satisfacer sus necesidades, donde los recursos son distribuidos igualitariamente y todas las personas se encuentran física y psicológicamente seguras. Actualmente, convivimos en sociedades conformadas por una ciudadanía que a menudo ve reducidas sus competencias en materia de participación. En este sentido, no en todos los países se concede la misma capacidad de participación para la toma de decisiones trascendentales para la vida de la ciudadanía en general, y otros grupos o colectivos minoritarios en particular.

Específicamente, en el campo educativo las diferencias en oportunidades educativas y logros académicos basados en: raza, etnia, estatus socioeconómico, género, discapacidad, orientación sexual o cualquier otra característica, en última instancia niegan a muchos jóvenes el potencial para una posterior participación plena y productiva en la sociedad (Cox & Lee, 2007). Este hecho puede ser problemático, ya que es necesario conformar sociedades futuras que respeten y promuevan la participación de forma activa, promoviendo la responsabilidad mutua de los individuos y grupos que se conforman, teniendo en cuenta especialmente los más desfavorecidos. Por tanto, el campo educativo juega un papel fundamental para promover en la futura ciudadanía la participación como una herramienta de consecución de una sociedad más justa.

Otros autores como Young, asocian la representación como dimensión de la Justicia Social desde la perspectiva del empoderamiento. Dicho empoderamiento funciona como una estrategia de superación para determinadas minorías como las sexuales, étnicas y éticas. Este proceso se basa en la auto-organización de los miembros de la sociedad para construir el poder colectivo y en la participación de los grupos para evaluar las propuestas sociales que les puedan afectar. Asimismo, también la participación se vincula a la generación de propuestas propias de los grupos y para el rechazo de políticas que se destinen a grupos perjudicados y de las que no hayan sido

directamente participes. Según Young (1990), en todo este proceso participativo y de empoderamiento hacia la participación, las instituciones del sector público relacionadas con el género tienen la intención de otorgar el empoderamiento a las mujeres, pero existen numerosas barreras y dificultades para alcanzarlo de forma generalizada.

Por su parte, hasta el momento Fraser (1995) había concebido una concepción bidimensional de Justicia Social, conformada por la redistribución y el reconocimiento. No obstante, más tarde, para esta autora reducir la Justicia Social a estas dos dimensiones ponía en peligro la posibilidad de que incluir otra dimensión relacionada con la participación (Fraser, 2008, 2012). De esta manera, se avanza desde una perspectiva bidimensional, tradicionalmente sometida a debate, hacia una perspectiva tridimensional que integra tres dimensiones: redistribución, reconocimiento y participación. Así, la igualdad participativa es un requisito indispensable para evaluar los acuerdos sociales, siendo solo justos sí establecen que todos los integrantes de la sociedad puedan participar como pares en la vida social (Fraser, 2008).

El núcleo normativo en la dimensión de representación de la concepción de Fraser de Justicia Social se encuentra basado en la idea de *paridad participativa*. Desde este enfoque, la Justicia Social conlleva unos determinados acuerdos sociales que permitan que toda la ciudadanía pueda interactuar en situación de igualdad. Dicha igualdad, según Fraser (1997) está fuera de discusión en la mayoría de las democracias y su alcance se ha expandido mucho a lo largo de la historia. En este sentido, la esencia de la concepción de paridad hace referencia a la posibilidad de acceso paritario a la participación para la toma de decisiones en cuestiones que afectan a la vida cotidiana. Particularmente, en el desarrollo y posterior anexión de la paridad participativa a la Justicia Social, Fraser busca de forma decidida igualar a las personas y particularmente a las mujeres.

Desde el punto de vista político, Fraser analiza la importancia de las necesidades de los diferentes integrantes de la ciudadanía. Así, en torno a las políticas sociales que

se implementan, la autora se cuestiona si la evaluación de las necesidades sociales se puede llevar a cabo desde un punto de vista moralmente más válido. Para ello, según Fraser (1998) se puede realizar un mayor acercamiento a dichas necesidades a través de procesos participativos, debiendo ser el objetivo principal el fomento de una mayor participación. Pero estas políticas antes que convertirse en acciones, requieren promover la modificación de los patrones de valor cultural ya institucionalizados que hacen pervivir los esquemas de inequidad social (Avendaño, 2010).

De esta forma, la Justicia Social debe exigir unos acuerdos sociales de los que forme parte toda la ciudadanía que comparte una sociedad, de cara a interactuar hacia la búsqueda de la igualdad. En el momento en el que se ven violadas las premisas de la paridad participativa, y lo que esta engloba, pueden surgir injusticias de diferentes tipos con mayor probabilidad. Por ejemplo, la paridad participativa en el derecho a voto de hombres y mujeres no ha existido en muchos países hasta finales del siglo XX, y actualmente continúa no siendo un derecho legítimo en muchas partes del mundo.

Para garantizar la paridad en participación, esta debe operar en dos niveles distintos (Fraser, 2008):

“En un primer nivel intergrupar, la paridad proporciona la norma para evaluar efectos de la institucionalización de valores culturales en la posición relativa de las minorías frente a las mayorías, es decir, se trata de evitar que una práctica de la mayoría sea injusta, discriminatoria u opresora para una minoría. En un segundo nivel intragrupal, la paridad sirve para evaluar los efectos internos de las prácticas minoritarias cuyo reconocimiento se reivindica, esto es, se trata de evitar que una práctica cultural institucionalizada al interior del grupo perjudique a las propias personas o subgrupos que la ejercen” (p. 32).

Algunos autores han criticado esta perspectiva de búsqueda de la Justicia Social como paridad en participación por la ausencia de un criterio concreto hacia el cual dirigir la participación de los individuos. Así, según Honneth (1996) la búsqueda de la

justicia desde la dimensión de la participación tiene necesariamente que ir asociada con la *idea de bien común*, así como los fines concretos que se persiguen. De esta forma, Fraser se centra en argumentar una justificación en relación a la consecución de la paridad participativa. Para autores como Honneth, la concepción de participación hacia la búsqueda de la Justicia Social se puede encontrar carente de sentido si no se enuncia un proyecto que articule a la sociedad. También Honneth (1996) ha criticado la concepción de paridad participativa de Fraser en relación a los fines que la participación persigue en determinadas áreas de la vida social para que los individuos participen como par. En este sentido, discernir las áreas de la vida social en las que las personas deben participar como iguales supondría una visión antropológica y social mucho más desarrollada o amplia de la que Fraser está dispuesta a indagar (Franklin, 2015). Por tanto, Fraser promueve la idea de la paridad en la participación como horizonte para la búsqueda de la Justicia Social, pero no determina específicamente para que áreas concretas.

Aunque no queden determinadas las áreas específicas de la vida social para las que la participación es relevante, el concepto de ciudadanía global se encuentra íntimamente relacionado con este. En relación al modelo de ciudadanía global, Westheimer & Kahne (2004) establecieron tres concepciones de ciudadanía democrática: *Ciudadano Personalmente Responsable*, con énfasis en la visión individualista de la buena ciudadanía y que son políticamente conservadores; *Ciudadano Orientado a la Justicia*, que concibe una justicia orientada hacia las acciones del ciudadano participativo, poniendo énfasis en la colectividad y la comunidad; y *Ciudadano Participativo*, que se caracteriza por prepararse para la participación activa, conocer el trabajo del gobierno e instituciones y la participación en esfuerzos para organizar el cuidado de los que lo necesitan.

En relación a la participación ciudadana según Guillen, Sáenz, Badii & Castillo (2009) tiene dos niveles: por un lado, el Estado y por otro la sociedad civil creando una especie de relación difusa en donde la ciudadanía retoma asuntos que abarcan múltiples

problemas en los cuales intervienen de diversas formas, ya sean de seguridad, derechos humanos, asistencia social, desarrollo urbano, ecológico, modelando una nueva forma de abordar los problemas públicos. No obstante, la relación entre los estados y la ciudadanía muchas veces fracasa. Así, los posibles fundamentos de la participación ciudadana pueden encontrarse en la crisis de representatividad que tiene la ciudadanía y sobre todo en la crisis de eficiencia del Estado con respecto a ello (Cunill, 1991).

Actualmente, aunque la mayor parte del mundo occidental se proclama como democrático, la participación ciudadana continúa contando con amplias limitaciones y el principio de participación democrática se cumple solo parcialmente (Fung, 2015). La Educación para la Ciudadanía Global introduce la dimensión de Justicia Social de participación y el compromiso hacia el sistema global dentro de su práctica (Boni Aristizábal, 2011), relacionando la ciudadanía con la participación sociopolítica.

Asimismo, según Stiglitz (2012) mientras que los días de la exclusión absoluta de los procesos participativos se han quedado atrás, en lugares como Estados Unidos continúa habiendo un flujo constante de iniciativas para limitar la participación, que invariablemente se dirigen a los más pobres y menos conectados con la democracia. Por ello, una de las soluciones que promueve este autor es la modificación de las reglas del sistema político de cara a aumentar la participación ciudadana. De esta forma, el poder político debe emplear los recursos necesarios para asegurar un nivel de oportunidades mayor que el vigente en la actualidad, también en el ámbito de la participación política.

Como se ha expuesto, existen tres grandes dimensiones reconocidas por multitud de autores de diferentes disciplinas vinculadas al término de Justicia Social. Desde nuestra perspectiva, en el mundo actual, es imprescindible contar con las tres dimensiones expuestas para poder afrontar las injusticias existentes en cualquier ámbito de la vida. Dichas injusticias pueden venir derivadas de problemáticas que en muchos de los casos tienen que ver con una injusta distribución de la riqueza, carencias de reconocimiento y una participación deficiente. Es por ello que la construcción

unidimensional o bidimensional de la idea de Justicia Social, no es suficiente para poder resolver las injusticias de forma completa. Por tanto, es clave partir de una concepción de Justicia Social multidisciplinar, ecléctica y que pueda albergar las tres dimensiones expuestas de forma simultánea, como se muestra a continuación con el Modelo Tridimensional de Justicia Social.

1.6. El modelo tridimensional de Justicia Social.

De acuerdo al abordaje multidisciplinar que demandan las diversas injusticias existentes, desde nuestro enfoque teórico consideramos que se hace necesaria la combinación de las tres dimensiones de Justicia Social. Por ello, apoyamos el modelo teórico de Fraser (2008) en el que tras un proceso de debate con numerosos autores acerca de la bidimensionalidad o tridimensionalidad de la Justicia Social, finalmente entrelaza la redistribución, el reconocimiento y la representación en un mismo modelo. Dicho modelo ha sido trabajado y aplicado en el ámbito educativo, de cara a la investigación de las representaciones y actitudes en torno a la Justicia Social (Jacott & Maldonado 2014; Juanes, 2018; Murillo & Hernández-Castilla 2011; Sainz, 2017).

De esta forma, se rompe con el gran debate librado por parte de múltiples autores en torno a la Justicia Social que se llevó a cabo durante buena parte de las últimas décadas del siglo XX y comienzos del siglo actual. Tras décadas con profundos debates enriquecidos desde múltiples disciplinas, Fraser (2008, 2015) propone un modelo que lejos de confrontar posturas, trata de complementarlas. Se trata de un modelo en el que cada dimensión aporta aspectos vinculados a un área específica de la Justicia Social pero que no son excluyentes entre sí. Desde nuestra perspectiva, consideramos que para campos como el educativo, una concepción de Justicia Social como esta es esencial de cara a reducir la ambigüedad y subjetividad suscitada por la misma. Por tanto, el modelo tridimensional posee un enfoque flexible y multidisciplinar

que concibe el término de Justicia Social en construcción continua, lo cual es esencial para garantizar un uso que no sea parcial y/o interesado del mismo.

Fraser (2008) integra una concepción tridimensional de Justicia Social, y a su vez con ello, tres tipos diferentes de justicia: *redistribución o justicia económica; reconocimiento o justicia cultural; representación o justicia política*.

Como se ha descrito, a nivel cronológico, en primer lugar aparece el concepto de Redistribución (Rawls, 1971; Sen 2010) el cual hacía referencia a una mejor distribución de los bienes, recursos materiales y culturales. Así, desde la perspectiva de las luchas laborales, la justicia comprende una dimensión económica, cuya injusticia se traduce en una mala distribución de la riqueza y desigualdad entre clases. En segundo lugar, se hace referencia a la Justicia Social como Reconocimiento (Fraser, 1997; Taylor, 1993; Young 1990) que pone el foco en el respeto social y cultural de todas las personas, así como en la existencia de las relaciones justas dentro de la sociedad. Por tanto, desde esta posición la Justicia Social abarca una dimensión cultural, cuya injusticia correspondiente se vincula a carencias de reconocimiento y la jerarquía de estatus o dominancia social. En tercer lugar, aparece la Representación-Participación (Bell, 1997; Fraser, 2008; Miller, 1999; Hartnett, 2001; Lee & Hipólito-Delgado, 2007) la cual está referida a la participación en decisiones que afectan a la vida de las personas, esto es, la garantía de la capacidad personal para tener una participación equitativa y activa en la sociedad para transformar la realidad. A través de las luchas por la democratización, la justicia incluye esta dimensión política, cuya injusticia asociada es la carencia de voz, representación y capacidad política.

Mediante este enfoque, Fraser asume que es posible englobar la redistribución y el reconocimiento, sin que una dimensión anule a la otra. Además, la autora trata de demostrar desde este modelo la posibilidad de recoger tanto la diferenciación entre la clase y el estatus en la sociedad contemporánea como también su interacción causal, abarcando asimismo formas de subordinación específicamente modernas (Fraser, 2008).

Finalmente, a nivel político, propone una estrategia de “reforma no reformista” como modo de pensar acerca de la necesidad de transformar lo institucional. De hecho, Fraser en su arduo trabajo por integrar redistribución y reconocimiento, identificó algunas posturas de reflexión para imaginar reformas concretas que pueden reparar simultáneamente la mala distribución y el reconocimiento erróneo. Así pues, según Fraser (2008): “tenemos que rechazar con rotundidad la interpretación de la redistribución y el reconocimiento como alternativas mutuamente excluyentes y el objetivo debe ser, en cambio, elaborar un enfoque integrado que englobe y armonice ambas dimensiones de la justicia social” (p. 96).

El mundo en el que vivimos actualmente se encuentra marcado por la aceleración del fenómeno de la globalización, que afecta directa o indirectamente a las múltiples esferas de la vida. En este sentido, la globalización, que es un proceso abierto y cuya influencia es esperable que continúe a largo plazo, es multidimensional, tanto en lo relativo a lo cultural, como en la política y la economía (Fraser, 2008). No obstante, según esta misma autora existen problemáticas a tener en cuenta asociadas a la globalización y que también amenazan al enfoque tridimensional de la Justicia Social. Así, según Fraser, por un lado cuando la política de reconocimiento cosifica identidades colectivas, corre el riesgo de sancionar violaciones de derechos humanos y congelar los antagonismos entre los que se pretende mediar. Por otro lado, en la medida en que la globalización desplaza las políticas de redistribución, se puede estar promoviendo realmente la desigualdad económica. Finalmente, en la medida en que las luchas participativas de cualquier tipo se encuentran descontextualizadas debido a los procesos transnacionales, aumentan el riesgo de dificultar el alcance de la Justicia Social, además de excluir a actores sociales relevantes.

Por tanto, en muchos casos en las situaciones de injusticia no se encuentran claramente delimitadas la base y los factores necesarios para su resolución. De esta manera, Fraser (2000) define como *comunidades bivalentes* a aquellas que son especialmente vulnerables al dilema redistribución-reconocimiento y que se sitúan en

puntos intermedios de este espectro conceptual. Dichas comunidades se diferencian tanto en relación a la estructura económico-política, como a la estructura cultural de la sociedad. Por ende, dichas comunidades pueden sufrir injusticias relacionadas simultáneamente tanto a la redistribución como al reconocimiento, siendo ambas fundamentales y equivalentes. Según Fraser (2000), hay dos ejemplos de comunidad bivalente que representan la dificultad para escindir a menudo el dilema redistribución-reconocimiento en la resolución de determinadas injusticias:

“Tanto el género como la raza constituyen modos de comunidad que se mueven en un dilema. A diferencia de la clase, que ocupa un extremo del espectro conceptual, y a diferencia de la sexualidad, que ocupa el otro, el género y la raza son bivalentes, y conciernen simultáneamente tanto a la política de la redistribución como a la política del reconocimiento. Por consiguiente, ambos se enfrentan al dilema redistribución-reconocimiento. Las feministas deben buscar soluciones económico-políticas que puedan socavarla diferenciación de género y deben buscar, así mismo, soluciones de valorización cultural que permitan apreciar la especificidad de una comunidad despreciada. De igual modo, las personas antirracistas deben buscar soluciones económico-políticas que puedan socavar la diferenciación racial y buscar, así mismo, soluciones de valoración cultural que permitan valorizar la especificidad de las comunidades despreciadas” (p. 17).

Por tanto, es evidente que en el mundo real, las políticas económicas y culturales en muchos casos se encuentran mutuamente vinculadas, tal y como lo están también las injusticias de ambos tipos (Fraser, 2000). En consonancia con el modelo tridimensional de Justicia Social, Tickly & Barret (2011) se apoyan para su propuesta en las perspectivas de Fraser y Sen: parten de un enfoque tridimensional de Justicia Social, combinando las concepciones de redistribución, reconocimiento y representación, y teniendo en cuenta la teoría de las capacidades. Para estos autores, la calidad de la Educación se encuentra interrelacionada con el enfoque de Justicia Social descrito y con

el valor de las capacidades individuales, comunitarias y que la sociedad en general posee.

Por tanto, existen situaciones de injusticia generadas sobre determinadas personas y colectivos, que pueden precisar de las tres dimensiones analizadas hasta el momento. A nivel pragmático muchas veces se hace difícil separar el dualismo existente entre las dimensiones de redistribución y de reconocimiento, de cara a analizar la raíz y la solución de muchas problemáticas. En la actualidad, es necesario abordar las situaciones de promoción de la Justicia Social tanto desde la óptica de la redistribución como del reconocimiento, no siendo suficiente en la mayoría de ocasiones ninguna de las dos ópticas por separado. En este sentido, según Fraser (2000): por un lado, a nivel teórico es necesaria una concepción bidimensional de la justicia que integre las reivindicaciones defendibles del igualitarismo social y económico como las del reconocimiento de la diferencia; y por otro lado, a nivel práctico es necesario diseñar una orientación política en la que vayan de la mano aspectos relacionados con políticas de redistribución, pero también con otros aspectos relacionados con políticas de reconocimiento.

Poniendo una vez más el foco sobre la injusticia, el modelo tridimensional propone un marco global de referencia integrador que englobe tanto la redistribución como el reconocimiento, con el fin de combatir la injusticia en ambos frentes. Además, el modelo eleva la paridad participativa como estándar normativo para la resolución de injusticias existentes en el marco político. Tras superar el debate de la bidimensionalidad excluyente de la Justicia Social, Fraser incluyó en último lugar la participación o representación paritaria, como requisito ineludible para la consecución plena de la Justicia Social. De esta forma, la participación no solo es un logro a perseguir sino que también se trata de un medio para articular la consecución de logros relacionados con las otras dos dimensiones que conforman la Justicia Social. Así, la dimensión participación o representación se encuentra vinculada a la de redistribución y reconocimiento, teniendo una influencia muchas veces transversal hacia las otras dos.

Con respecto a la concepción de Justicia Social, Fraser (2008) se plantea varios interrogantes e inquietudes relacionadas con el *Qué*, *Quién* y *Cómo* en cuestiones relativas a la Justicia Social.

En relación al *Qué*, como se ha descrito anteriormente, actualmente hay al menos tres dimensiones que responden a este interrogante de la Justicia Social: Redistribución, Reconocimiento y Representación. Dichas dimensiones se encuentran entrelazadas y se nutren de la justicia en torno a tres ámbitos concretos: Justicia económica, Justicia cultural y Justicia política.

En lo relativo al *Quién*, se pone el foco en la importancia de que todos los sujetos posean la misma consideración en la estructura gubernamental que regula la interacción social. En este sentido, todas las personas que se vean afectadas por alguna práctica social determinada, deberían tener capacidad de decisión sobre ella, implicándose en la toma de decisiones de su realidad más inmediata mediante el principio de paridad participativa. No obstante, para Fraser (2008) el principio de paridad se puede ampliar mediante el *principio de todos los sujetos*. A partir de este nuevo principio todas las personas están sujetas en cualquier parte del mundo a una estructura de gobernación (transnacional, nacional o subnacional) y tienen el derecho fundamental de hacerse con la toma de sus propias decisiones y ser escuchadas.

Por último, la cuestión del *Cómo* de la Justicia Social, se encuentra íntimamente relacionada con el diálogo y las instituciones. Pero el diálogo no es la única herramienta disponible, ya que es imprescindible la existencia de instituciones democráticas globales donde satisfacer los desacuerdos. Fraser (2008) propone soluciones intermedias, suponiendo que las controversias existentes no son susceptibles de resolverse a medio-largo plazo: unas instituciones que organicen y resuelvan provisionalmente dichas discrepancias mediante el diálogo democrático.

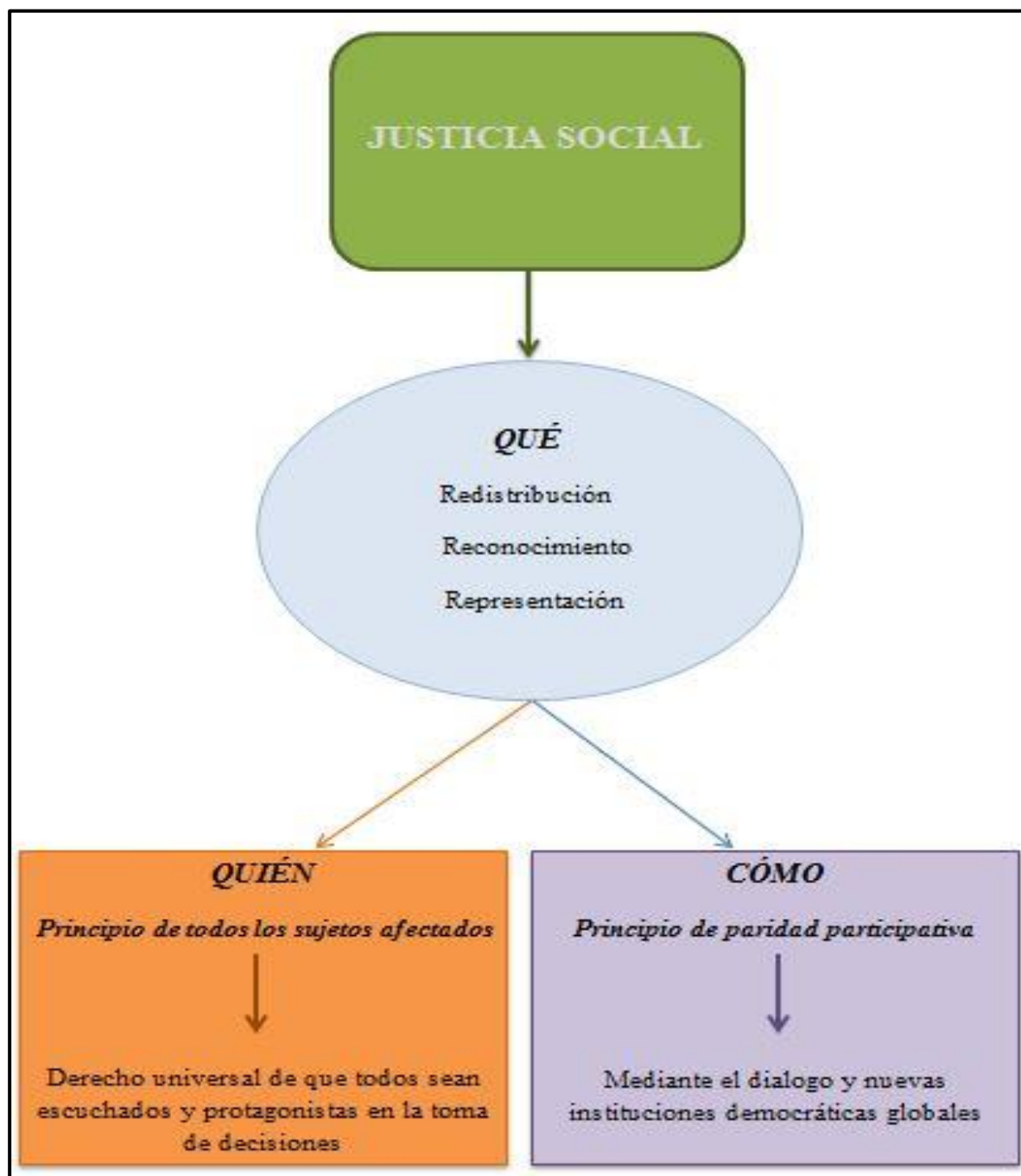


Figura 1. Mapa conceptual del Modelo tridimensional de Justicia Social (Fraser, 2008).

En el anterior capítulo, se ha llevado a cabo una revisión teórica del término de Justicia Social desde su origen hasta la actualidad. En el próximo capítulo, en primer lugar se analizará cómo las representaciones sociales se relacionan con la forma de

interpretar y entender la Justicia Social que tienen las personas. En segundo lugar, se describen algunas de las principales investigaciones empíricas llevadas a cabo a partir de algunos de los modelos teóricos ya descritos, así como, los principales instrumentos existentes para la medición de la Justicia Social de acuerdo a nuestro enfoque.

CAPÍTULO 2

LA JUSTICIA SOCIAL Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES: INVESTIGACIONES EMPÍRICAS E INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

2.1. Representaciones sociales y Justicia Social.

Las representaciones sociales se encuentran conformadas por una modalidad de conocimiento vinculado a imágenes (inmediatas) acerca del mundo. Según Raiter (2002), una representación se refiere a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera independientemente de su comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera. En este sentido, puesto que el contacto de las personas con el mundo está mediado lingüísticamente, el mundo se sustrae a un acceso directo de los sentidos como una constitución inmediata a través de las formas de la intuición y los conceptos del entendimiento (Habermas, 2003). Por ello, si una representación se mantiene estable en el tiempo, pasa a formar parte del sistema propio de creencias de una persona, conformando el significante que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con el hecho o idea que representa.

Por tanto, las representaciones sociales son modalidades de conocimiento que incluyen componentes cognitivo-afectivos y que orientan la actitud, la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social (Jodelet, 1985; Marková, 2012; Moscovici, 1961, 2001b). Así, las representaciones sociales poseen una doble función: por un lado, permiten a los individuos orientarse y mejorar la capacidad de dominar su contexto y, por otro lado, posibilitan la comunicación entre las personas de una comunidad, ya que, aportan un código común que clasifica distintos fenómenos del mundo social (Duveen, 2007; Wagner & Hayes, 2005).

Por ello, el origen de la noción de representación sociales se vincula a la existencia de un vacío de significados en la cultura ante un hecho que nos resulta novedoso (Moscovici, 2001a). Ante dicha novedad, las personas tendemos a crearnos determinadas imágenes en forma de representaciones concretas acerca de diferentes aspectos de la realidad con la que convivimos. A su vez, dichas representaciones se ven

originadas también a partir de determinados hechos que cobran relevancia para un grupo, como consecuencia de una situación histórica particular (Wagner & Hayes, 2005). No obstante, según Jodelet (2003) cuando se habla de una representación social, no se trata de un reflejo de la realidad sino de su estructuración significativa. Así, es importante resalta el papel práctico que poseen las representaciones sociales en la regulación de los comportamientos intra e intergrupales (Di Giacomo, 1987).

De esta forma, en primer lugar conviene destacar el aspecto social que poseen las representaciones, ya que muestran una diferencia clave en relación con otros tipos de conceptos y nociones (Mora, 2002). La representación se entiende en este caso, como una estructura cognitivo-social que poseen las personas en continua interacción con el mundo social que los rodea. Con ello, las representaciones sociales son una modalidad particular del conocimiento, cuya función principal se vincula al desarrollo de actitudes, conductas y formas de comunicación entre las personas. Así, en las representaciones sociales interviene el componente social de diversas maneras (Jodelet, 1985), ya que en función de ello las personas pueden desarrollar unas actitudes y comportamientos determinadas ante hechos concretos (como por ejemplo las injusticias en cualquiera de sus tres dimensiones).

Uno de los autores que ha realizado aportaciones muy relevantes en torno a las representaciones sociales es Serge Moscovici. En su perspectiva, la representación social está conformada por un conjunto de conocimientos y actividades psíquicas mediante las cuales los individuos hacen inteligible la realidad física y social, y se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberando los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979).

Robert Farr, ha sido otro de los investigadores más destacados de las representaciones sociales, pero desde una perspectiva más esquemática. Para dicho autor, este tipo de representaciones aparecen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo. En este sentido, las representaciones sociales son sistemas cognitivos con

lógica y lenguaje propios, que no representan simplemente juicios de valor relacionados con imágenes o actitudes sino teorías o ramas del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad (Farr, 1983). Por tanto, la representación social se vincula a un sistema de valores, ideas y prácticas que tienen dos funciones principales (Farr, 1983): por un lado, establecer un orden que permita a las personas comprender y orientarse hacia su mundo material y social; y por otro lado, posibilitar la comunicación entre los integrantes de una comunidad proporcionándoles un código común para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades diferentes aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

Volviendo al marco teórico de Moscovici (1979), se establecen tres condiciones básicas que permiten la aparición de las representaciones sociales y que, en su conjunto, posibilitan la formación de estas: *la dispersión de la información, el grado de focalización y la presión a la interferencia*. En primer lugar, la dispersión de la información se relaciona con el hecho de que la información que las personas poseen acerca de algún hecho u objeto determinado, siempre puede ser más completa y en general está desorganizada. En segundo lugar, la focalización se vincula a la implicación o atractivo social teniendo en cuenta los intereses particulares que poseen los individuos, de acuerdo a sus propios grupos de pertenencia. En tercer lugar, la presión a la interferencia se relaciona con las opiniones, posicionamientos y conductas acerca de los hechos que están focalizados por el interés público.

Una vez ya establecidas en el sistema de creencias de las personas, las representaciones sociales pueden ser analizadas en base a tres dimensiones principales (Moscovici, 1979): *la información, el campo de representación y la actitud*.

a) *La información*: es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento o hecho de carácter social. Se trata de conocimientos que muestran particularidades en cuanto a la cantidad y calidad de los acontecimientos. En este sentido, se relaciona con la organización de los

conocimientos que posee un grupo respecto a un determinado hecho social. Por tanto, esta dimensión conlleva una mayor riqueza de información sobre la realidad que se forman los individuos en sus relaciones cotidianas.

b) El campo de representación: expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, a nivel intergrupar e intragrupal. Esta dimensión resalta el carácter cualitativo del contenido, en un campo que integra contenidos en un nuevo nivel de organización con respecto a sus fuentes inmediatas.

c) La actitud: es la dimensión que determina una orientación favorable o desfavorable hacia el objeto de la representación social. Por tanto, se trata del componente más aparente, fáctico y conductual de la representación. Se trata de la dimensión que ha sido tradicionalmente y en la actualidad más estudiada por su implicación más inmediata con el componente comportamental.

En este sentido, las tres dimensiones de las representaciones no se manifiestan de manera uniforme ni homogénea. Aunque este modelo teórico de las representaciones sociales no sustenta ninguna jerarquía o prioridad, se puede deducir que la dimensión relacionada con la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones planteadas, y probablemente, la primera desde el punto de vista genético (Mora, 2002). Por tanto, se puede concluir que los individuos se informan y se representan una cosa una vez han tomado posición sobre ello y en función de la posición tomada (Moscovici, 1979). Por ello, no existen representaciones sociales innatas y estas se encuentran muchas veces ligadas a posicionamientos propios previos y relacionados con el contexto social y cultural del que estamos rodeados.

Continuando con el análisis de las representaciones sociales, existen cuatro rasgos esenciales que las definen (Páez, 1987):

- 1) Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico relacionados con la relación sujeto en interacción.
- 2) Descomponer los rasgos en categorías simples, naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.
- 3) Construir un modelo teórico implícito, explicativo y evaluativo del contexto a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.
- 4) Reconstruir y reproducir la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos.

A partir de estas características que Páez otorga a las representaciones sociales, podemos deducir que estas son claves en la forma de actuar que las personas ejercen en su vida cotidiana. De esta forma, las representaciones sociales que las personas poseen en torno a la Justicia Social vertebrarán en gran medida las actitudes que estas tienen cuando se encuentran ante determinadas injusticias. Por ejemplo, ante hechos concretos (como un desahucio, un asesinato machista, una agresión racista u homófoba, entre otros) la representación social de Justicia Social que una persona tiene estará relacionada en gran medida con la percepción de dichos hechos como injustos o no, y en último término, con cómo podrían revertirse.

Como se ha descrito, las representaciones sociales que posee una persona sobre un hecho concreto, pueden encontrarse vinculadas a posicionamientos concretos y relacionados con otras estructuras de pensamiento. En base a esto, Moscovici (1988), plantea que se puede distinguir entre *representaciones sociales hegemónicas* (estables y ampliamente difundidas en un grupo) y *representaciones sociales polémicas*, que se oponen a estas. Así, algunas representaciones sociales están más vinculadas al plano ideológico que otras, pudiendo estas ser empleadas ideológicamente para mantener o resistir al orden social. En este sentido, según Howarth (2006) las representaciones

sociales polémicas pueden empoderar a los individuos y oponerse a representaciones hegemónicas que los estigmatizan. De esta manera, determinadas representaciones sociales polémicas pueden servir como motor para perseguir objetivos relacionados con compromisos sociales que cambien determinadas representaciones sociales hegemónicas injustas. Aludiendo a una de las grandes injusticias en EEUU desde su constitución en el siglo XVIII, Howarth afirma que el racismo se conforma como un conjunto de representaciones sociales hegemónicas, debido a diversos factores como legitimación de un trato diferenciado para las personas de etnia negra, especialmente. En este sentido, para erradicar dicho racismo y la representación social asociada, es clave que aparecieran determinados líderes políticos y activistas con nuevas perspectivas e ideas. Dichas ideas contribuyeron a la transformación social de EEUU en materia de racismo por medio de la promoción de representaciones sociales polémicas y contrarias a las representaciones injustas y ya hegemónicas difundidas previamente. De esta forma, la representación social hegemónica acerca de la población inmigrante y otros colectivos que sufren injusticias, puede transformarse por medio de determinadas representaciones polémicas.

En definitiva, se puede decir que las representaciones sociales forman un sistema organizado de creencias, basado mayoritariamente en las experiencias del individuo y desarrolladas por medio de las interacciones sociales (Remesal, 2011). Así, confluyen y se conjugan las experiencias vividas individualmente con las interacciones con el contexto psicosocial que rodea a las personas. En este sentido, las creencias que una persona tiene representan una fuente de conocimiento, y actitudes estructuradas constituyendo un tipo particular de sistema cognitivo-social (Sepúlveda-Parra, 2010). Por todo ello, es importante destacar que a pesar del componente individualista implícito en las representaciones sociales, a su vez estas tienen un importante componente social. Asimismo, es destacable el papel básico que las representaciones sociales tienen en las interacciones sociales, así como, facilitando el entendimiento de la realidad de acuerdo a marcos comunes.

En base a las injusticias sociales que cotidianamente se producen hacia determinados grupos sociales, es necesario ubicar las representaciones sociales de Justicia Social en un marco ideológico. Así, dicho marco toma en consideración las consecuencias sociopolíticas de las relaciones de poder que se expresan en las diferentes representaciones sociales y de sus vínculos con el orden social (Barreiro & Castorina, 2015). Son muchos los autores que han dedicado sus investigaciones al estudio de la formación de las representaciones dentro del campo educativo (Pajares, 1992; Pratt, 1992; Thompson, 1992). Específicamente, con respecto a las representaciones sociales de justicia, diferentes investigaciones han analizado y hallado en niños, adolescentes y adultos que los sentidos institucional y retributivo se muestran como los más salientes en el contexto argentino (Barreiro, 2013; Barreiro & Castorina, 2015; Barreiro, Gaudio, et al., 2014).

Sin embargo, también existen otras investigaciones que partiendo de otro enfoque y diseño de investigación, han analizado de diferente forma la representación social de la Justicia Social. Así, en el campo educativo según Reason & Davis (2005) dicha representación es definida en base a las creencias acerca de la consecución de los objetivos de Justicia Social, que se materializan mediante las acciones dirigidas a la consecución de tales objetivos. De esta manera, se parte de perspectivas más amplias de la representación de Justicia Social, no limitándose estrictamente al sentido redistributivo e institucional. En el mismo sentido, autores como Sepúlveda-Parra (2010), añaden que en los centros educativos las representaciones de Justicia Social se encuentran mediadas por un conjunto de interrelaciones que se producen entre los distintos agentes educativos (alumnos, familias, profesores, entre otros).

Además, es importante incidir que desde nuestra perspectiva las personas en general, y los docentes en particular, muchas veces no organizan intencionadamente sus representaciones sociales de forma voluntaria e interesada. Por el contrario, las representaciones son interiorizadas en las estructuras cognitivo-emocionales en base a sus experiencias personales (Prieto & Contreras, 2008). En este sentido, dichas

representaciones se encuentran conformadas por creencias acerca aspectos concretos sobre la educación y la forma en que se ejerce la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, la representación social de Justicia Social influye en la forma y los contenidos que se transmiten desde el campo educativo. Asimismo, la representación de Justicia Social de los estudiantes informa sobre el contexto social en el que están siendo formados y, por tanto, de las experiencias que viven en la sociedad y en el contexto formativo (Sainz, 2017). Es por ello que, las representaciones de Justicia Social se relacionan con un conjunto de percepciones que se conforman a lo largo de todo el ciclo vital (Jornet-Meliá, Sancho-Álvarez & Bakieva, 2015) en sus diferentes ámbitos (social, familiar, educativo, entre otros).

Tras conocer los contextos que pueden influir sobre la representación de Justicia Social, y una vez analizado cómo esta puede influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación, se hace necesario profundizar en la investigación y el desarrollo de modelos teóricos. En esta línea, desde la presente tesis pretendemos profundizar en las relaciones existentes entre la representación tridimensional de Justicia Social y otros factores psicosociales implicados (creencia global en un mundo justo, orientación política, orientación a la dominancia social, bienestar social, edad, sexo, entre otros). Con ello, se pretende complementar el modelo tridimensional de Justicia Social (Fraser, 2008) para conocer posibles variables predictoras y consecuentes que enriquezcan dicho modelo.

En este mismo sentido, Ajzen (1991) ha desarrollado un modelo teórico cognitivo-social que toma como objeto de estudio el análisis de determinadas actitudes, creencias e ideas que podrían predecir los comportamientos en Justicia Social. Desde esta perspectiva, se plantea también como un objetivo de análisis el estudio de las representaciones de Justicia Social como predictoras de determinadas actitudes y acciones concretas para afrontar determinadas injusticias.

Por lo tanto, puede ser de gran utilidad continuar investigando las representaciones de Justicia Social del alumnado y profesorado de diferentes niveles educativos. Dichas representaciones se encuentran especialmente desarrolladas en los/as educadores/as que buscan facilitar el diálogo, la autorreflexión y la acción en torno a actividades relacionadas con la Justicia Social (Sainz, 2017). Además, los conocimientos y representaciones que posee el futuro profesorado, aún en formación, pueden ser de gran relevancia de forma directa o indirecta en su proceso de enseñanza.

Con todo, no conocemos en profundidad cómo son las representaciones sociales que disponen los profesores en formación sobre las tres dimensiones de Justicia Social. En este sentido, es necesario que en la Universidad, y especialmente en los centros de formación de profesorado se potencien programas y actuaciones, además de las curriculares, para conseguir que un colectivo como el del futuro profesorado sea promotor del cambio hacia representaciones de Justicia Social más comprometidas con la participación, el reconocimiento a la diversidad y la justa redistribución de todo tipo de recursos. Desde esta perspectiva, según Martínez (2006), entre las funciones de la universidad se encuentra la transmisión de un carácter ético, no pudiendo entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana.

En esta línea, se han llevado a cabo numerosas investigaciones, en el contexto universitario y en otros niveles educativos, que muestran hallazgos acerca de las representaciones y actitudes hacia la Justicia Social que posee el alumnado y profesorado de diferentes etapas educativas. A continuación, se muestran algunas de estas.

2.2. Estudios empíricos sobre Justicia Social con estudiantes.

Desde nuestro punto de vista, es fundamental que los docentes tengan formación en Justicia Social, con todo lo que esto conlleva. Con ello, para nosotros es clave la formación en temáticas vinculadas a la ciudadanía, los procesos participativos, la adquisición de información relacionada con las injusticias existentes, así como, las herramientas que la Justicia Social ofrece para combatirlas y prevenirlas. En este sentido, la valoración que hace el futuro profesorado acerca de las representaciones en este ámbito puede ser determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, dicha valoración se puede ver conformada por diversas experiencias y procesos psicoeducativos. Por tanto, el alumnado, que aspira a formar parte del futuro profesorado, tiene un bagaje de experiencias previas sobre la idea de Justicia Social, que impactan sobre la orientación y posteriores prácticas seguidas dentro de la formación de profesorado (Garmon, 2005).

Continuando con esta línea, una investigación llevada a cabo en contextos educativos diversos por Baldwin, Buchanan & Rudisill (2007), muestra que gran parte de los futuros docentes participantes fueron conscientes de los retos y dificultades a las que enfrentarían mientras aprendían sobre la enseñanza para la Justicia Social. Los principales hallazgos de esta investigación indican que la metodología basada en el aprendizaje-servicio fomenta las nociones del multiculturalismo y la Justicia Social, mejorando la capacidad del profesorado para enfrentar las injusticias. Además, dicha formación experimental permitió al alumnado desarrollar actitudes y prácticas desde la Justicia Social relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y el currículo educativo. En este sentido, el anterior estudio concluye que las experiencias docentes a las que se expone el profesorado influyen en buena medida en la forma de concebir y afrontar determinadas injusticias sociales, tanto en el aula como fuera de ella.

Aunque no se ajustan exactamente al modelo de Justicia Social del que partimos en nuestra tesis, existen numerosas investigaciones vinculadas al contexto universitario y el constructo de Justicia Social. En este sentido, Broido (2000) examinó cómo algunos estudiantes universitarios describían su propio desarrollo en temáticas relacionadas con la Justicia Social. Los principales hallazgos de dicha investigación indicaron que entre los factores más determinantes en el desarrollo de Justicia Social, el alumnado incluye: el conocimiento sobre temas relacionados con esta idea, los valores igualitarios, la participación en la toma de decisiones, el desarrollo de la autoconfianza y la presentación de oportunidades para actuar en consecuencia con los principios de Justicia Social. Por lo cual, desde este trabajo queremos resaltar nuevamente la relevancia que poseen las experiencias a las que se ve expuesto el alumnado, de cara a la interiorización y aplicación de los principios que representan a la Justicia Social.

Otro estudio empírico relacionado con la Justicia Social de estudiantes universitarios, fue el que realizaron Miller et al. (2009) para analizar los mecanismos psicológicos relacionados con el desarrollo de actitudes hacia la Justicia Social. Dicha investigación parte del propósito de analizar las posibles relaciones entre la autoeficacia en Justicia Social y el desarrollo de determinadas actitudes y expectativas hacia la Justicia Social. De los resultados se concluye que la autoeficacia y las expectativas de resultados tuvieron un efecto directo sobre los intereses y el compromiso que el alumnado manifestó hacia la Justicia Social. Por lo cual, la autoeficacia percibida se muestra como una variable a tener en cuenta para el desempeño de acciones vinculadas a la Justicia Social. En este punto, es evidente la relación existente entre los conocimientos que se poseen sobre Justicia Social, las experiencias a las que se hacen frente y la valoración posterior que se hace acerca de cómo se ha resuelto o se podría llegar a resolver una situación de injusticia con las herramientas adquiridas.

En la línea del anterior estudio descrito, Hurtado (2007) también investigó algunas de las posibles variables relacionadas con la implicación efectiva en Justicia Social que ejercen los estudiantes universitarios en su vida cotidiana. En este sentido, se

halló la existencia de determinadas creencias del alumnado que han sido relacionadas empíricamente con los compromisos que poseen hacia la Justicia Social. Entre estas creencias se encontraron: la realización de actividades de voluntariado vinculadas al tercer sector; la asistencia a algún programa formativo relacionado con la diversidad; y las experiencias vitales de convivencia con otras culturas, entre otras. De esta forma, podemos deducir la importancia de que haya una oferta formativa relacionada con la Justicia Social en los programas de formación universitarios, ya que las experiencias y conocimientos a los que el alumnado se ve expuesto son determinantes. Dichos programas se plantean como una opción de desarrollo para el alumnado universitario, tanto para su ámbito profesional como personal. Otros autores también, como Beer et al. (2012) sugieren que el ambiente que rodea al proceso formativo puede ser trascendental en el desarrollo del compromiso hacia la Justicia Social, destacando las posibilidades de formación que el alumnado percibe tener a su disposición.

Las anteriores investigaciones están inspiradas en modelos teóricos de Justicia Social afines al de la presente tesis doctoral. Sin embargo, autores como Murillo Murillo, Hernández-Castilla, Farran, & Martínez-Garrido (2014), Sainz (2017) y Juanes (2018) han llevado a cabo varios estudios que comparten más similitudes si cabe con el presente trabajo, tanto en el plano teórico como en algunos aspectos del diseño de investigación.

En primer lugar, Murillo et al. (2014) diseñaron y validaron la *Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE)* con el objetivo de analizar en los docentes mediante tres subescalas: la actitud hacia la justicia social; la actitud hacia la justicia social en la educación; y el compromiso personal hacia la justicia social. Dichas escala contiene en su versión final 14 ítems tipo Likert con formato de respuesta de cinco anclajes. En el estudio se evidenciaron diferencias significativas en los resultados obtenidos en las tres subescalas entre estudiantes y docentes ya en ejercicio. Por un lado, los estudiantes se mostraron más sensibles a la existencia de injusticias en la sociedad que los docentes en activo. Por contra, el compromiso personal con la

justicia social como docentes fue mayor entre los docentes en activo. Además, los resultados en función del sexo de los participantes indicaron que solo había diferencias significativas en las actitudes hacia la justicia social. En este caso, las mujeres se mostraron como más sensibles y críticas, con la situación actual en materia de justicia social, que los hombres.

En segundo lugar, Sainz (2017) analizó la representación tridimensional de Justicia Social mediante la *Escala Global de Justicia Social*, un instrumento autoelaborado y basado en una metodología de evaluación por dilemas. Dicho instrumento fue aplicado a alumnado de 2º ESO, 4º ESO, 2º Bachillerato, Profesorado en formación y docentes en ejercicio. A partir de dichos estudios se encontraron varios hallazgos de gran valor, que se detallan a continuación. En primer lugar, se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones medias en Justicia Social en función del sexo, siendo las mujeres las que obtuvieron mejores puntuaciones en las tres dimensiones evaluadas (redistribución, reconocimiento y participación). Si bien es importante destacar que en el grupo de docentes ya en ejercicio, las diferencias no fueron significativas ($p < .05$) en la dimensión de redistribución. En segundo lugar, atendiendo a la edad de los/as participantes, Sainz (2017) observó que de manera general las representaciones de Justicia Social se ven enriquecidas conforme aumenta la edad y el nivel educativo. De acuerdo a este hallazgo, el estudio confirma la hipótesis evolutiva a partir de la cual la representación de Justicia Social se desarrolla a lo largo del proceso formativo del alumnado. Sin embargo, estos resultados muestran algunas incongruencias en la etapa adulta ya que, una vez finalizada la formación como profesor/a, en ocasiones estos/as poseen representaciones menos elaboradas que el profesorado aún en formación (particularmente en las dimensiones reconocimiento y participación).

De dichos estudios también se puede concluir que las tres dimensiones de Justicia Social no se manifiestan en forma de una representación homogénea entre el alumnado. De esta forma, existen dimensiones más o menos desarrolladas en

determinados grupos de personas. Así, según Sainz (2017) en el grupo de docentes en formación (misma muestra de participantes que incluye la presente tesis) se obtuvo la puntuación promedio más alta en la Subescala de Reconocimiento, seguida de la Subescala de Redistribución, encontrando el promedio más bajo en la Subescala de Representación o Participación. Sin embargo, este patrón de puntuaciones en función de la dimensión de la Justicia Social no se mantiene uniforme en otros grupos de participantes. En este sentido, el profesorado ya en ejercicio obtuvo mayores puntuaciones promedio en la dimensión de Redistribución, seguida por la de Reconocimiento y Representación o Participación.

Otro estudio que parte del mismo modelo teórico de Justicia Social tridimensional, así como de una metodología idéntica, fue el de Juanes (2018). Aunque en este caso la muestra de participantes estuvo compuesta por alumnado de 4º y 6º de educación primaria, fueron encontrados hallazgos similares a los anteriormente expuestos. En cuanto a la hipótesis de desarrollo evolutivo de la representación de Justicia Social, en este estudio si se corroboró en las tres dimensiones, con diferencias significativas en la escala global, en la dimensión de reconocimiento y de participación. De la misma manera, también se encontraron diferencias significativas en función del sexo del alumnado, siendo las alumnas las que obtuvieron puntuaciones promedio siempre superiores a los alumnos. En este caso, las diferencias también fueron significativas ($p < .05$) para todas las dimensiones y la escala global, exceptuando la dimensión de redistribución. Por tanto, como en el estudio de Sainz (2017), la dimensión de redistribución es en la que las diferencias discriminan menos según el sexo del alumnado evaluado.

En este estudio, Juanes (2018) además realizó un análisis comparativo entre las representaciones de Justicia Social del alumnado de Madrid (España) y Buenos Aires (Argentina), añadiendo una nueva variable anteriormente no investigada. Los resultados evidenciaron representaciones más cercanas a la Justicia Social en el alumnado de Madrid, con diferencias significativas ($p < .05$) en las tres dimensiones. Por lo cual, el

contexto socioeconómico también se sitúa como un factor relevante a tener en cuenta en las investigaciones relacionadas con el análisis de las representaciones de Justicia Social.

Por lo tanto, a partir de los dos últimos estudios expuestos (Sainz, 2017; Juanes, 2018) se han encontrado hallazgos que conducen a conclusiones coherentes en torno al modelo tridimensional de Justicia Social del que partimos. Sin embargo, a partir de algunas limitaciones psicométricas detectadas con respecto a las Escalas Globales de Justicia Social (evaluación basada en dilemas), consideramos relevante llevar a cabo una revisión de algunos de los instrumentos más empleados en este campo de estudio. Mediante el desarrollo de estos instrumentos se ha permitido medir las representaciones y actitudes hacia la Justicia Social, así como, otros factores psicosociales que podrían predecir el comportamiento en situaciones vinculadas a la Justicia Social.

A continuación, se muestran una serie de instrumentos empleados a lo largo de las últimas décadas tanto en el campo educativo como en otros campos de estudio y que poseen diferentes características para la evaluación del constructo de Justicia Social.

2.3. Instrumentos de evaluación de la Justicia Social.

Como se ha expuesto hasta el momento, existen multitud de formas de entender lo que representa la Justicia Social y tantas o más formas de medirlo. La forma de evaluar la Justicia Social va a variar en función de múltiples factores que a menudo tienen su origen en el modelo teórico de partida. A la vez que se trata de una temática muy vigente y a la que desde múltiples disciplinas se dedican grandes esfuerzos en su investigación, no existe una gran multitud de herramientas de evaluación de la Justicia Social validadas. De esta manera, según Sainz (2017), específicamente en el campo educativo han sido publicados pocos datos empíricos que puedan articular algunos de

los principales modelos teóricos con los que se interviene, pudiendo este hecho relacionarse con la carencia de instrumentos variados y adaptados a múltiples contextos.

Cabe destacar que en el campo de la Psicología y la Educación, a menudo la evaluación se realiza en forma de ítems que conforman instrumentos. En nuestro campo de estudio, dichas herramientas de medición analizan: las creencias, las actitudes, la representación y/o el nivel de compromiso que las personas tienen para con la Justicia Social en un contexto determinado (trabajo, educación, política, economía, entre otras). No obstante, en el estudio de la Justicia Social algunas herramientas de evaluación también se han centrado en estudiar la capacidad de resolución de determinadas situaciones injustas, en base al marco teórico de partida.

Desde la Psicología, diversos autores han desarrollado instrumentos que analizan el nivel de compromiso que los/as psicólogos/as adquieren con determinados comportamientos vinculados a la Justicia Social. Así, se desarrolló la *Social Activism Beliefs Rating Scale-SABR* (Ritchhart, 2002) para medir el activismo y las actitudes de dichos profesionales hacia la Justicia Social. De la misma forma, Corning y Myers (2002) diseñaron la *Activism Orientation Scale* de cara a analizar el compromiso en torno a una serie de comportamientos activistas, entre los que se incluyen acciones de alto riesgo y activismo convencional.

En el ámbito del Derecho, fue diseñada la *Escala de Justicia Social de los abogados* (Dean, 2009). En este caso, el instrumento evalúa la actitud y el compromiso de profesionales de la abogacía en temas como: la colaboración social y política, la promoción y el empoderamiento hacia los clientes, así como, la relación que se establece con los mismos.

Desde el ámbito de las organizaciones, Colquitt (2001) diseñó la *Escala de Justicia Organizacional-EJOC*. Desde esta perspectiva, se plantean cuatro dimensiones necesarias para alcanzar una verdadera justicia organizacional: justicia distributiva; justicia procedimental; justicia interpersonal; y justicia informacional. Recientemente,

dicha escala ha sido traducida y validada en el contexto japonés (Shibaoka, Takada, Watanabe, Kojima, Kakinuma, Tanaka, & Kawakami, 2010), español (Díaz-Gracia, Barbaranelli & Jiménez, 2014) y puertorriqueño (Rodríguez-Montalban, Martínez-Lugo & Sánchez-Cardona, 2015) con propiedades psicométricas consistentes.

Especialmente relevantes para la presente tesis doctoral, son los instrumentos de evaluación de la Justicia Social que se han desarrollado en los últimos años en el ámbito de la Educación. Como se muestra a continuación, no todas estas herramientas parten del mismo modelo teórico, ni se encuentran dirigidas a evaluar a los mismos colectivos o grupos sociales.

En relación a la evaluación de la Justicia Social en el ámbito educativo, concretamente del profesorado en formación y en ejercicio, fue desarrollada la Escala *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs-LTSJ-B* por Enterline, Cochran-Smith, Ludlow & Mitescu (2008). Dicha escala fue originada con el objetivo de medir las creencias asociadas con el compromiso de los/as docentes hacia la Justicia Social. En este sentido, el instrumento analiza las ideas que posee el profesorado acerca de: la necesidad de redistribución de recursos y oportunidades y el reconocimiento de las tradiciones, los conocimientos y las fortalezas de los estudiantes. Para ello, los autores contaron con 12 ítems que abordan la valoración de los docentes como agentes de cambio para la promoción de Justicia Social durante su etapa formativa. En los ítems formulados en positivo, los altos grados de acuerdo se vinculan a un fuerte compromiso con la Justicia Social. Sin embargo, en el caso de los ítems que se encuentran formulados de manera inversa, los altos grados de desacuerdo son los que se relacionan con unos mayores niveles de compromiso hacia la Justicia Social. Esta escala ha sido testeada en múltiples países que han confirmado las buenas propiedades psicométricas del instrumento.

También con el objetivo de investigar la idea de Justicia Social de estudiantes y docentes, Torres-Harding, Siers & Olson (2012) desarrollaron la *Social Justice Scale*

(SJS), diseñada partiendo de los cuatro factores de la teoría del comportamiento planeado de Ajzen (1991). Dicho planteamiento asume que las actitudes, la norma subjetiva y el control del comportamiento percibido, predicen las intenciones que llevan a acciones relacionadas con la Justicia Social. Para la evaluación, la escala se compone por cuatro subescalas:

- *La subescala 1: Actitudes hacia la Justicia Social.* Para esta, fueron diseñados específicamente 20 ítems de cara analizar valores en Justicia Social y los comportamientos objetivos asociados. Los ítems fueron desarrollados con el fin de aportar información acerca de las actitudes hacia la Justicia Social y los valores y comportamientos relacionados, incluyendo el empoderamiento, la colaboración y el poder distribuido.
- *La subescala 2: Control del comportamiento percibido.* En este caso, se compone de 14 ítems que evalúan el control del comportamiento percibido vinculado a las metas relacionadas con la Justicia Social, en lugar de analizar la autoeficacia percibida en general.
- *La subescala 3: Normas subjetivas.* Formada por 6 ítems encargados de medir las normas subjetivas en torno a la Justicia Social. Desde este apartado, se evalúa para el contexto social de las personas el apoyo o el desacuerdo hacia determinadas actividades relacionadas con la Justicia Social.
- *La subescala 4: Intenciones de comportamiento.* Se conforma por un conjunto de 4 ítems que examinan las intenciones comportamentales de cara a comprometerse hacia acciones y actividades relacionadas con la Justicia Social. Además, este apartado incluye la proyección prevista por las personas evaluadas de cara al futuro.

En referencia a las características psicométricas de la escala, el índice de fiabilidad hallado para la escala global es $\alpha=0,91$. En este sentido, el alfa de Cronbach

obtenido en las cuatro subescalas que componen el instrumento indican una fuerte consistencia interna entre los cuatro factores (subescala 1: $\alpha=0,95$; subescala 2: $\alpha=0,82$, subescala 3: $\alpha=0,84$, y subescala 4: $\alpha=0,88$).

Continuando con las herramientas de evaluación de la Justicia Social aplicados en el campo educativo, uno de los instrumentos para evaluar la promoción de la Justicia Social es el *Social Justice Advocacy Readiness Questionnaire* (Chen-Hayes, 2001). En este caso, se trata de un cuestionario para la preparación del profesorado hacia la promoción de la Justicia Social. Este instrumento se conforma de 188 ítems con formato de respuesta de tipo abierta-cerrada. Sus autores, lo diseñaron con el objetivo proporcionar un soporte a las personas dedicadas a la Educación a comprometerse en su propia autoevaluación. Para ello, se evalúan la conciencia, el nivel de compromiso y los valores poseídos hacia la Justicia Social. La metodología de autoevaluación en la que se basa la herramienta ofrece ciertas ventajas en el proceso de introspección de los propios educadores, pero su empleo se ve limitado en ocasiones debido al elevado número de ítems que contiene.

Específicamente de acuerdo al modelo tridimensional de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación), se han elaborado diversos instrumentos de evaluación de este constructo. Desde esta perspectiva, fue diseñada la *Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE)* por Murillo et al. (2014). Para su validación, dicha escala fue aplicada a una muestra compuesta por alumnado de magisterio y por profesores/as de las comunidades autónomas de Madrid, Extremadura, Andalucía y Castilla y León. El instrumento se encuentra conformado por 14 ítems tipo Likert (con cinco anclajes) organizados en tres subescalas: *Actitudes hacia la Justicia Social*; *Actitudes hacia la Justicia Social en la Educación*; *Compromiso personal docente con la Justicia Social*. En primer lugar, la Subescala de actitudes hacia la Justicia Social analiza la sensibilidad y creencias del profesorado frente a las desigualdades. En segundo lugar, la Subescala de actitudes hacia la Justicia Social en la Educación indaga sobre cuál es el papel que el profesorado considera que tiene la

educación para la consecución de una sociedad más justa. En tercer lugar, la Subescala de compromiso personal docente con la Justicia Social evalúa el compromiso del profesorado hacia una enseñanza socialmente justa.

Más recientemente, se han construido varios instrumentos estrechamente vinculados al citado modelo tridimensional de Justicia Social, pero desde una metodología de diseño que combina un enfoque cuantitativo y cualitativo. Este es el caso de los *Cuestionarios de Justicia Social* elaborados por Jacott, Maldonado, Sainz, Juanes, García-Vélez, & Seguro (2014), para medir las representaciones de Justicia Social del profesorado y alumnado. Así, se diseñaron dos escalas principales, una cuyo objetivo es analizar la representación de Justicia Social en el alumnado del último ciclo de educación primaria y otra para alumnado de educación secundaria y bachillerato. En este caso, los autores entienden la representación de Justicia Social, como: la capacidad analítica y de resolución justa de dilemas morales que contienen situaciones injustas. Dicho cuestionario, contiene dilemas sobre las tres dimensiones de Justicia Social relacionados con la escuela y contextos cotidianos para el alumnado. En cada dilema, primero, se describe brevemente una situación injusta vinculada a una dimensión de Justicia Social y luego el alumnado debe elegir una de las tres posibles respuestas: la opción menos justa de resolución del dilema; una opción intermedia; y la opción más justa de resolución del dilema. Con este cuestionario es posible obtener un índice global de la representación de Justicia Social y un índice específico para cada una de las tres dimensiones.

En el caso del Cuestionario de Justicia Social para educación primaria, este fue objeto de una doble validación por Juanes (2018). Por un lado, se llevó a cabo un proceso de validación por juicio de expertos, en la que cada experto validó cada una de las tres alternativas de los dilemas de Justicia Social. En esta validación obtuvieron un buen coeficiente de correlación intraclase ($CCI = 0,97$), que indica coherencia entre los expertos para todos los ítems. El proceso de validación de la herramienta mostró buenos niveles de acuerdo, consistencia y fiabilidad. En el caso del Cuestionario de Justicia

Social diseñado para educación secundaria, Sainz (2017) testeó la fiabilidad del instrumento obteniendo un alfa Cronbach $\alpha = 0,705$, sin que este mejorare al excluir ninguno de los dilemas del cuestionario. Sin embargo, los índices de fiabilidad no fueron adecuados para cada una de las dimensiones analizadas por separado.

Como se ha podido ver, existen diversos instrumentos de medida para evaluar y medir las actitudes, representaciones y cuestiones relativas a la Justicia Social. Para nuestro trabajo son especialmente relevantes las escalas y cuestionarios que parten de diferentes diseños para evaluar el constructo en el ámbito educativo, pero desde el modelo tridimensional de Justicia Social de Fraser (2008).

No obstante, las representaciones, actitudes y comportamientos relacionados con la Justicia Social no se encuentran aislados de otros múltiples factores psicosociales con los que pueden interaccionar de múltiples formas. De algunos de estos factores nos ocuparemos a continuación en el capítulo 3.

CAPÍTULO 3

REPRESENTACIONES DE JUSTICIA SOCIAL Y FACTORES PSICOSOCIALES IMPLICADOS

3.1. Creencia global en un mundo justo y Justicia Social.

Un enfoque relacionado con la idea de justicia, y que representa una concepción diferente a la perspectiva tridimensional anteriormente expuesta, es el relacionado con la noción de *Creencia en un Mundo Justo*. Las primeras investigaciones sobre esta creencia tienen su origen en los estudios realizados por Lerner (1965, 1980), el cual ya manifestó cómo cuando determinadas situaciones de injusticia resultaban amenazantes para las personas, estas necesitan creer que en la vida cada uno siempre obtiene lo que se merece. De esta manera, las personas mantienen una mayor sensación de control sobre el medio y las situaciones que le rodean. De lo contrario, los sujetos se sentirían vulnerables hacia posibles situaciones observadas en otros, en las que los afectados podrían ser ellos mismos. Todo el malestar que genera la amenaza de poder caer en la misma situación de injusticia que otros sufren, hace que se culpabilice a las víctimas de tales injusticias (Rubin & Peplau, 1973).

Asimismo, las personas que toman en consideración la creencia en un mundo justo, están convencidas de que las personas a menudo consiguen lo que desean en la vida si luchan y perseveran para conseguirlo. Es por ello, que es más probable que dichos sujetos culpen a la gente de su origen poco ventajoso y de sus problemas, siendo menos altruistas hacia ellos (Lipkus, 1991). Por lo tanto, las experiencias sociales amenazantes (como pueden ser la pobreza o el racismo) son vividas colectivamente y dan lugar a una visión común de la realidad que las neutraliza al naturalizarlas (Barreiro & Castorina, 2006). Desde la concepción de la Justicia Social (Fraser, 2008) sus representaciones más elaboradas (Juanes, 2018; Sainz, 2017) se relacionan con actitudes desfavorables hacia la naturalización y la culpabilización de las víctimas que sufren injusticias. En este sentido, de manera transversal a las tres dimensiones de la Justicia Social se promueve el pensamiento crítico y la empatía hacia las personas que experimentan una injusticia. Así, ante determinadas injusticias existentes en base a

carencias en Redistribución, Reconocimiento y/o Representación, para su resolución Fraser (2008) pone el foco en las causas estructurales y contextuales que se pueden transformar, y no tanto en aspectos personales o individuales de quién padece la situación desfavorable. Por ello las tres dimensiones que conforman la representación global de la Justicia Social se integran para analizar las injusticias desde una perspectiva multidimensional, alejada de análisis que parten de perspectivas sesgadas y universales como la Creencia en un Mundo Justo.

Actualmente, tanto en los medios de comunicación como en las redes sociales es continuo el cuestionamiento acerca de los hechos que ocurren a nuestro alrededor. Esto puede implicar que se elaboren explicaciones acerca de eventos, tanto propios como ajenos, que suceden a nuestro alrededor. Dichas explicaciones pueden estar basadas en determinados supuestos, errores e ideas preconcebidas que no siguen las reglas lógicas del tratamiento de la información sino que se basan en métodos heurísticos simplificadores (Zubieta & Barreiro, 2006). Una de estas ideas preconcebidas que marcarían el análisis de la realidad que una persona hace ante un hecho determinado es hipótesis del mundo justo.

Desde los estudios pioneros de Lerner sobre esta variable, han sido numerosas las investigaciones que han continuado corroborando los hallazgos inicialmente encontrados (Barreiro, 2013; Barreiro, Etchezahar & Prado-Gascó; Furnham, 2003; Loo, 2002) y la consistencia que posee como constructo. Así, según Furnham (2003) esta creencia se encuentra presente en personas de diferentes culturas, por lo cual no es una forma de pensamiento de una cultura o sociedad específica.

En las últimas décadas, también varios estudios han concluido hallazgos acerca de la posible relación entre la creencia en un mundo justo y otros factores sociopolíticos (Furnham, 2003) y psicosociales (Barreiro, et al., 2014; Zubieta & Barreiro, 2006; Albalá Genol & Maldonado Rico, 2018). En este sentido, autores como Harper & Manasse (1992), analizaron la posible incidencia entre creencia en un mundo justo y las

actitudes hacia la pobreza. En dicho estudio, se halló que los individuos con bajos niveles de creencia en un mundo justo manifiestan más acuerdo, que otros individuos con altos niveles de dicha creencia, con la afirmación: *“La pobreza en el tercer mundo es debida a la explotación, guerra y sistemas económicos mundiales”*. La anterior afirmación escapa de la lógica seguida por la hipótesis del mundo justo, atribuyendo una injusticia como la pobreza a factores no individuales ni meritocráticos. Por ello, el acuerdo con afirmaciones de este tipo se encuentra relacionado con bajos niveles de creencia en un mundo justo. La pobreza es una injusticia ampliamente estudiada desde el marco teórico de la Justicia Social, estando relacionada con una mayor fuerza con carencias en torno a la distribución de recursos. En este sentido, tanto desde la dimensión de Redistribución, como desde las dimensiones de Reconocimiento y Representación que conforman la representación global de Justicia Social, se contempla la pobreza como una de las injusticias más destacadas a abordar. Así, según Fraser (2008; 2012) se hace necesario el abordaje de las injusticias económicas partiendo de una visión crítica hacia el funcionamiento del sistema económico y los desajustes que genera. En contraposición, desde la perspectiva de la Creencia en un Mundo Justo, las personas pobres serían responsables y merecedoras de su propia situación, y dependería de ellas mismas poder cambiar su situación.

En esta misma línea, se han hallado posibles interacciones de la creencia en un mundo justo con otros factores sociopolíticos, como la postura político-ideológica y la tendencia a justificar o rechazar las desigualdades (De Rojas & Guzmán, 2013). Por una parte, los individuos con posiciones conservadoras, tienen una mayor tendencia a justificar las desigualdades existentes. Por otra parte, los individuos con posiciones progresistas hacen explícito el rechazo de estas mismas desigualdades y su deseo de eliminarlas. En este sentido, según Bobbio (1996), el criterio más frecuentemente adoptado para distinguir entre la derecha y la izquierda política es la actitud que se asume desde cada posición frente al ideal de la igualdad, es decir, la creencia general que se tiene acerca de la posibilidad de romper o no con la desigualdad entre las

personas en la sociedad. Por ello, también se han identificado asociaciones entre la creencia en un mundo justo y el autopoicionamiento ideológico-político, particularmente con el extremo de derechas (Barreiro et al., 2014).

En estrecha relación con la justificación de las injusticias que implementan las personas con altos niveles de creencia en un mundo justo, podemos encontrar la *Teoría de la Justificación del Sistema* (Jost & Banaji, 1994; Jost, Banaji, & Nosek, (2004). Desde este enfoque, se sostiene que las personas tienden a justificar los sistemas económicos, sociales y políticos en los que se vive, siendo además percibidos como justos y legítimos. Tanto la creencia en un mundo justo, como el conservadurismo político en general, se encuentran entre los factores que Jost & Hunyady (2005) proponen como forma de expresión de la justificación del sistema. Además, desde esta corriente teórica, no solo son los grupos más favorecidos los que tienden a justificar la desigualdad, sino también los grupos más perjudicados desde un punto de vista económico, social, legal o político. Por tanto, la justificación del sistema se encontraría también relacionada con la creencia en un mundo justo y representación de Justicia Social que poseen los individuos.

Pese a que la creencia en un mundo justo ha sido objeto de estudio clásicamente partiendo de situaciones experimentales, la construcción de la *Escala de Creencias en un Mundo Justo* (Rubin & Peplau, 1973) supuso un cambio de paradigma. En este sentido, la investigación se ha centrado en la indagación sistemática de las diferencias individuales en el constructo (Lerner, 2003). No obstante, el amplio uso que se ha dado a esta escala ha tenido como consecuencia una discusión sobre los diferentes aspectos de esta variable (Furnham, 2003). De esta manera, ha habido numerosas críticas hacia la estructura unidimensional de la creencia en un mundo justo, ya que diferentes investigaciones han indicado la idoneidad de un carácter multidimensional (Furnham & Procter, 1989; Loo, 2002; Whatley, 1993).

Así, autores como Lipkus (1991), han señalado que la fiabilidad de la ya citada escala unidimensional de Rubin & Peplau (1973) suele tener niveles bajos. Sin embargo, Lipkus (1991) diseñó una escala nueva con el objetivo conformar una alternativa viable a la anteriormente citada para la indagación de esta variable. Esta escala (*Global Belief in a Just World Scale-GBJWS*) está compuesta por 7 ítems. En base a los análisis llevados a cabo, Lipkus encontró un solo factor, que explicó el 69% de la variancia total. En cuanto a la fiabilidad, mediante el índice de Alpha de Cronbach el autor halló una adecuada fiabilidad para la escala. De esta forma, la escala ha mostrado ser unidimensional, habiendo sido evaluada en diferentes contextos con valores similares. Por ello, como se describirá más tarde en el capítulo relacionado con la metodología, para los estudios realizados en la presente tesis se ha empleado una versión adaptada y traducida de dicha escala.

Al describir y revisar la variable Creencia en un Mundo Justo, cabe pensar en la existencia de relaciones con las representaciones de Justicia Social desde el punto de vista tridimensional. La concepción del mundo desde la creencia en un mundo justo se basa en el mérito, lo que implica que interviene en la conformación de la representación de Justicia Social. En este sentido, resulta plausible pensar que de acuerdo a los diferentes niveles de creencia en un mundo justo será posible identificar diferencias en los elementos periféricos de la representación social de la justicia (Barreiro & Castorina, 2005).

Así, en consonancia con los resultados hallados por Barreiro & Castorina (2005), las palabras asociadas por quienes presentan niveles medios y bajos de creencia en un mundo justo, fueron las que tuvieron mayor frecuencia y fueron más rápidamente asociadas por los participantes al término justicia. De esta forma, las palabras asociadas por los individuos con menores índices de creencia en un mundo justo, expresan los sentidos más relevantes y consensuados respecto al término justicia (Barreiro & Castorina, 2005) y por lo tanto, constituyen el núcleo central de la representación social (Abric, 2001; Sarrica, 2007). Sin embargo, según los resultados obtenidos por este

estudio, el núcleo central de la representación social de justicia no presenta diferencias relevantes en los significados asociados al término desde el punto de vista retributivo. Por tanto, entre los dos grupos comparados, teniendo en cuenta el nivel de creencia en un mundo justo, no se obtienen diferencias significativas en este sentido, aunque en los sujetos con un nivel bajo y medio de creencia en un mundo justo, la variabilidad de palabras es mayor. De cualquier manera, puede pensarse que los altos niveles de creencia en un mundo justo intervienen en el modo particular de pensar sobre la justicia (Barreiro & Castorina, 2015). También, algunas investigaciones indagan sobre la hipótesis de que los sujetos que poseen actitudes más favorables hacia la Justicia Social será menos probable que tengan altos niveles de creencia en un mundo justo (Torres-Harding et al., 2012).

Una vez expuestas las posibles relaciones entre la creencia en un mundo justo y algunos de los factores que podrían incidir en la perpetuación y justificación de las desigualdades e injusticias sociales, cobra especialmente relevancia su estudio en la Educación. En este sentido, el profesorado transmite conocimientos y valores, de una forma o de otra, relacionados con el mundo social y con la interpretación de lo que ocurre en este. Investigar diversos factores psicosociales en el profesorado en formación, puede mostrar hallazgos acerca de las diferentes formas de pensamiento que estos poseen a lo largo de esta etapa. Además, las creencias y percepciones del futuro profesorado acerca de la posibilidad o no de revertir las desigualdades existentes, podrían relacionarse con las creencias transmitidas a su futuro alumnado.

Teniendo en cuenta las citadas estructuras de pensamiento del profesorado, uno de los elementos fundamentales para que desde la Educación se promuevan sociedades más justas, es la existencia de figuras docentes críticas, comprometidas con el alumnado y con la sociedad, sensibles ante las injusticias e implicadas en la lucha contra ellas (Smyth, 2011). Gran parte de las mayores injusticias que ocurren a nuestro alrededor se sostienen por la existencia de determinadas jerarquías sociales impuestas. A continuación, se describirá una variable relacionada con el sustento de dichas jerarquías

y que se encuentra también relacionada de múltiples formas a las representaciones de Justicia Social.

3.2. Orientación a la dominancia social y Justicia Social.

La organización de la sociedad en base a diversos grupos diferenciados en función de determinadas características, es un hecho. En este sentido, según Brewer (2001) en las sociedades los ciudadanos tienden a organizarse en grupos teniendo en cuenta un conjunto de valores, creencias o características compartidas, que permiten establecer ciertos límites entre el endogrupo (grupo de pertenencia) y los exogrupos (otros grupos sociales). De esta manera, las actitudes y comportamientos que los individuos ejercen en sociedad, varían en función de con quién se relacionan. Por tanto, en la interacción con integrantes del propio endogrupo, es más probable que existan comportamientos y actitudes prosociales (Bénabou & Tirole, 2006), mientras que en interacciones con miembros de un exogrupo será más frecuente la existencia de comportamientos de rechazo (Ferguson & Dyck, 2012).

Esta asimetría en el comportamiento, según Etchezahar, Prado-Gascó, Jaume & Brussino (2014) se presenta tanto a nivel macrosocial (guerras y conflictos nacionales o internacionales) como microsocioal (violencia de género o bullying). Así, este hecho se ve vinculado a la existencia de jerarquías sociales, a las que también sustenta (Sidanius & Pratto, 1999).

Pratto, Sidanius, Stallworth, & Malle (1994) desarrollaron la teoría de la dominancia social, fundamentalmente con el objetivo de estudiar la existencia y la perpetuación de las jerarquías sociales. Dicha teoría se inspira en otras propuestas teóricas del campo de la Psicología Social, como son: la teoría cultural ideológica (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Sanford, 1950); la teoría del conflicto realista

(Sherif, Harvey, White, Hood & Sherif, 1961); o la teoría de la identidad social (Tajfel & Turner, 1986), entre otras.

La teoría de la dominancia social se centra en realizar un análisis de las jerarquías existentes en la sociedad, estructuradas en base a la edad, el género y un conjunto de relaciones intergrupales arbitrarias (Sidanius & Pratto, 1999; 2004). Estas relaciones intergrupales arbitrarias se ven reflejadas en las jerarquías sociales establecidas, en base a características que diferencian a determinados grupos, como pueden ser: el origen, la raza, las creencias religiosas, la clase social y la orientación política (Pratto et al. 1994; Sidanius & Pratto, 1999). En este sentido, la mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo por Pratto y Sidanius han estado centradas en el estudio de la predisposición que tienen los sujetos hacia el apoyo de sistemas grupales basados en las jerarquías. Precisamente, según Fraser (2008) es importante ampliar la concepción de Justicia Social para evitar que se establezcan jerarquías injustas en base a características personales y grupales de cualquier tipo. Aunque en diversas sociedades se han establecido jerarquías sobre todo en base al estatus socioeconómico, desde el marco tridimensional de la Justicia Social se ha incidido en la necesidad de reconocer a todos los grupos sociales aunque sean minoritarios (Fraser & Honneth, 2003). A la vez, desde la dimensión de Representación se pretende que todos los grupos sociales y personas puedan ser partícipes de las decisiones que afectan a sus propias vidas, no estando subordinados al interés de otros grupos con un poder y una visibilidad mayor.

Como sucede con otras variables psicosociales, así como con la representación de Justicia Social, la orientación hacia la dominancia social no se presenta de manera homogénea en todas las personas. En este sentido, la edad y el género de las personas influye en la forma en que se presenta esta variable, independientemente del contexto sociocultural. Así, según Sidanius et al. (2004) independientemente del contexto sociocultural, las mujeres muestran menores índices de orientación hacia la dominancia social que los hombres; asimismo, los niños y jóvenes presentan una menor orientación hacia la dominancia social que las personas adultas. Como ya hemos visto, según Sainz

(2017) y Juanes (2018), la edad y el género también son factores diferenciadores de la representación de Justicia Social en sus tres dimensiones: concretamente, en el ámbito educativo conforme aumenta la edad del alumnado se presentan mayores índices de representación de Justicia Social, las cuales también coinciden con las alumnas y profesoras. De esta manera, para el presente trabajo resulta relevante estudiar si existen relaciones entre la representación de Justicia Social y la orientación a la dominancia social, ya que ambas variables han mostrado patrones similares de funcionamiento.

Una vez que Pratto et al. (1994) diseñaron la *Escala de Orientación a la Dominancia Social* (SDO), estos y otros autores evidenciaron a esta variable como predictora de determinados prejuicios. Así, se ha demostrado que la orientación a la dominancia social es un fuerte predictor del prejuicio en sus múltiples formas (Etchezahar et al., 2014): prejuicio étnico (Bates & Heaven, 2001); racismo (Sidanius, Pratto & Bobo, 1996); sexismo (Pratto et al., 1994). Además, el constructo se encuentra relacionado otras variables psicosociales de interés: la orientación ideológico-política y determinados valores (Zubieta, Delfino & Fernández, 2007), el patriotismo (Pratto et al., 2004), el autoritarismo de derechas (Altemeyer, 1998) la creencia global en un mundo justo y la representación de justicia social (Albalá Genol & Maldonado Rico, 2018).

A lo largo del siglo XX, diversos investigadores sociales poseían expectativas positivas acerca de la reducción de determinados prejuicios y formas de discriminación. No obstante, durante gran parte del siglo ya pasado y en el presente, se viven multitud de conflictos, guerras y formas de genocidio interétnico cuyo motor muchas veces se encuentra vinculado con la intolerancia hacia grupos diferentes. De esta forma, ya sea por motivos religiosos, político-económicos o culturales, muchas de las mayores atrocidades que se sostienen hoy en día tienen una fuerte base en la discriminación grupal basada en determinadas ideologías sociales. Por tanto, en estos casos las personas y grupos poseen una serie de creencias y conocimientos que dotan de legitimidad a la discriminación que ejercen sobre determinados colectivos.

En base a lo anteriormente expuesto, la representación tridimensional de Justicia Social podría estar relacionada con la orientación a la dominancia social. Así, dicha variable es especialmente opuesta a lo que representa la dimensión Reconocimiento de la Justicia Social. El reconocimiento se sitúa como contrario al establecimiento de jerarquías sociales, ya que promueve el respeto entre los individuos y grupos y el establecimiento de relaciones justas (Fraser, 2008). No obstante, las otras dos dimensiones de Justicia Social también se sitúan como teóricamente opuestas a la orientación a la dominancia social. En el caso de la dimensión redistribución, esta promueve la erradicación de injusticias sociales derivadas de motivos económicos (Rawls, 1971), lo cual se sitúa en el sentido contrario al establecimiento de clases sociales y grupos dominantes desde esta esfera. Por último, la dimensión de participación de Justicia Social también se encuentra como opuesta a la orientación a la dominancia social, ya que esta promueve la paridad participativa de todos los grupos sociales e individuos para que estos puedan asumir el poder de decisión sobre sus vidas (Fraser, 2012).

Como se acaba de exponer, las dos variables psicosociales anteriormente descritas se encuentran relacionadas de manera inversa con los principios del modelo de Justicia Social en el que nos basamos. Para dicho modelo, la participación y otros aspectos vinculados a la ciudadanía son claves.

A continuación, se describen algunas investigaciones acerca de la evolución histórica y actual de la concepción de ciudadanía, la participación que se ejerce en diferentes temas sociopolíticos, y sus posibles vínculos con las representaciones de Justicia Social.

3.3. Ciudadanía, participación socio-política y Justicia Social.

En la actualidad, el concepto de ciudadanía se ha hecho muy recurrente en la retórica de los políticos y los medios de comunicación en la mayoría de las sociedades occidentales (Díaz Velázquez, 2009). Desde el punto de vista histórico, fue en Atenas en donde se acuñó el término por primera vez, y entonces solo eran considerados como ciudadanos los varones que hubieran nacido allí, libres y con mayoría de edad (Galaz, 2000). Este tipo de concepción es la denominada como “*ciudadanía clásica*”, la cual se caracteriza por promover la participación, pero también por ser muy poco inclusiva (Saltor & Espindola, 2008). En esta primera etapa, según Rivero (2001): “la ciudadanía entrañaba una situación de privilegio; la conformaban aquellos que tenían una posición superior, que los hacía merecedores de participar en el gobierno de las ciudades” (p. 58).

La aparición de la idea moderna de ciudadanía se da con el surgimiento de los estados modernos. En este sentido, contrariamente a la idea de ciudadanía antigua, esta se caracteriza por una menor participación. Además, también esta nueva concepción tiene un carácter menos exclusivo, quedando incluidos prácticamente todos los segmentos poblacionales en la categoría de ciudadano (Saltor & Espindola, 2008). Además, atendiendo a este tipo de ciudadanía, según Bottomore (1998) es posible distinguir entre una ciudadanía formal (conjunto de derechos civiles, políticos y sociales conferidos desde el ordenamiento jurídico) y una ciudadanía sustantiva (la práctica efectiva de esos derechos que el ordenamiento jurídico otorga a la ciudadanía).

Este concepto tan antiguo y a la vez con un empleo tan vigente hoy en día, no es sólo una mera idea de carácter subjetivo vinculada exclusivamente al campo filosófico y relacionado con la democracia. Por el contrario, la ciudadanía también se asocia a derechos y deberes concretos, que en ocasiones no se garantizan ni ejercen. En este sentido, pese a que la mayor parte de los Estados Occidentales se proclaman como

democráticos, la participación por parte de la ciudadanía continúa contando con muchas limitaciones y el principio de participación democrática se cumple solo parcialmente (Fung, 2015). De esta forma, la mera participación por parte de la ciudadanía en las elecciones políticas, que suponen la legitimación del poder de quienes gobiernan y legislan, es a menudo la única oportunidad que la ciudadanía encuentra para legitimar la actuación del Estado y manifestar su opinión (Vila Ramos, 2008). Por ello, siguiendo a Fraser (2008, 2012) para el logro de una Justicia Social íntegra se considera necesaria la dimensión Representación o Justicia Política. En este sentido, todos los grupos sociales y personas deben tener una representación y una participación efectiva, que les permita tomar parte de los problemas que les afectan para implementar soluciones. De esta forma, la participación ciudadana no debería de limitarse a procesos democráticos puntuales sino que debe ser continua junto a la búsqueda de la Redistribución y del Reconocimiento.

El origen del estudio sociopolítico de la concepción de ciudadanía moderna se puede considerar que se encuentra en la obra de T.H. Marshall: *“Ciudadanía y Clase Social”*. Así, según Díaz (2009), Marshall abrió un nuevo campo de análisis que posteriormente ha sido continuado desde diversas perspectivas críticas, que han tratado de completar, matizar, renovar o refutar las tesis del pionero autor inglés: multiculturalidad, género, desigualdad social, inmigración, globalización, identidad, ciudadanía íntima y esfera pública, ciudadanía post-laboral, ciudadanía cosmopolita, entre otras. De esta manera, para Marshall & Bottomore (1998) la ciudadanía representa un estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad, siendo sus beneficiarios iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que esta conlleva.

Con posterioridad, algunos autores han considerado nuevos elementos o tipos de derechos relacionados con la ciudadanía. En este sentido, la autora Adela Cortina sugiere añadir como nuevos componentes de la ciudadanía, los derechos económicos y culturales a los ya establecidos: derechos civiles, políticos y sociales (Cortina, 2003). No obstante, quizás estas nuevas propuestas de derechos en torno a la ciudadanía no

hagan más que ampliar la definición y especificidad de los elementos de ciudadanía inicialmente planteados: civil, político y social. De esta forma, sería posible incluir los derechos culturales en la categoría de derechos sociales. De la misma manera, los derechos económicos muchas veces se ven relacionados con la categoría de derechos políticos y culturales. Así, se encuentran ciertas similitudes con el modelo de Justicia Social descrito, ya que la Justicia Económica o Redistribución se encuentra relacionada con la Justicia Cultural o Reconocimiento, y estas a su vez con la Justicia Política o Representación. Por tanto, existe un estrecho vínculo entre los derechos que la ciudadanía posee de partida y las tres dimensiones principales a lograr desde la Justicia Social.

También hay autores que ponen el foco en la diferenciación entre la visión social y política de la ciudadanía. En este sentido, consideramos importante no confundir estas dos dimensiones, ya que una sociedad formada por una ciudadanía cohesionada no garantiza que esta también sea necesariamente una sociedad democrática y orientada hacia los valores democráticos de igualdad y libertad (Biesta, 2016). En este sentido, a lo largo de la historia se han conformado e impuesto multitud de sociedades, dirigidas por dictadores y dirigentes autoritarios, aparentemente cohesionadas pero muy lejanas de representar los valores de igualdad y libertad. Por tanto, dada la importancia de ambos elementos en las sociedades, para entender la diferencia entre las dimensiones social y política que conforman la ciudadanía, un elemento clave es la forma de entender la pluralidad y la diferencia (Mouffe, 2005). De esta forma, para garantizar la existencia de los valores democráticos en una sociedad cobra especial relevancia el Reconocimiento hacia la multitud de colectivos y personas que conviven en esta. Desde la perspectiva tridimensional de la Justicia Social, la cohesión social no debe ser sinónimo de imposición de unanimidad social. En este sentido, la cohesión social se debe articular logrando el respeto y el reconocimiento hacia todas las personas y grupos que conviven con otros grupos mayoritarios. Además, es importante garantizar la

igualdad de oportunidades y establecer mecanismos que doten de voz y representación a todos los grupos sociales, por minoritarios que sean.

Este hecho, hace que la ciudadanía se vea relacionada con la representación de Justicia Social, específicamente con la dimensión de reconocimiento. Según Biesta (2016), el elemento social de la ciudadanía analiza la diversidad como un problema que amenaza la estabilidad de las sociedades, no siendo deseable esta pluralidad; sin embargo, desde la visión política de la ciudadanía dicha diversidad es vista como la razón de ser de los procesos y las prácticas democráticas, y por tanto, como algo que debe ser protegido y cultivado.

Por tanto, la dimensión social de la ciudadanía comparte múltiples elementos con la representación de reconocimiento de la Justicia Social (respecto y reconocimiento de todos los individuos y grupos minoritarios participación paritaria plena de cualquier ciudadano y analizar el multiculturalismo como una oportunidad de enriquecimiento de la sociedad, entre otros). Además, uno de los principales ejes centrales de la ciudadanía es la participación plena de los individuos para la definición de las reglas propias del funcionamiento como sociedad (Barrera, 2014). Dicha participación se ve reflejada en la representación tridimensional de Justicia Social (Fraser, 2008), particularmente en la dimensión de Representación (Bell, 1997; Hartnett, 2001).

Atendiendo a la perspectiva social de la ciudadanía, desde diversas corrientes teóricas se ha impulsado en los últimos años un modelo de ciudadanía global. En este sentido, según Goren & Yemini (2017) la ciudadanía global adquiere un compromiso hacia la consecución de un mundo más justo y sostenible. Así, el término globalización mantiene una relación estrecha con lo que representa la idea de integración y es un proceso que se desarrolla a nivel mundial, promoviendo distintas relaciones entre las personas de todo el mundo (CEPAL, 2000). Este nuevo modelo considera a las personas

como ciudadanas globales, esto es, responsables con toda la humanidad que conforma el planeta en donde convivimos (Higgs, 2018).

En relación al modelo de ciudadanía global, son múltiples los factores que promueven de forma explícita su vigencia. Así, por ejemplo la cada vez mayor apertura de los mercados, algunos tratados de libre comercio internacionales, el desarrollo de las nuevas tecnologías y la creación diversos organismos internacionales, han dado paso a una clara tendencia hacia la globalización (Augé, 2005). Desde la concepción de ciudadanía global se respeta y valora la diversidad, causando indignación determinadas injusticias y formas de exclusión y luchando por un mundo mejor. Con ello, los ciudadanos globales poseen características relacionadas con la dimensión de reconocimiento de Justicia Social (Fraser, 2008). También la idea de ciudadanía global se relaciona con la dimensión de participación (Honneth (2003), ya que esta promueve la participación y el compromiso de forma activa en la vida ciudadana en todos sus niveles. Además, desde la ciudadanía global se promueve que la ciudadanía posea los mismos derechos y garantías, lo cual se ve dificultado sin tener en cuenta la dimensión de redistribución (Rawls, 1971) de la Justicia Social.

La ciudadanía en general, y la ciudadanía global en particular, han sido objeto de estudio y desarrollo en la Educación. En este sentido, desde la *Educación para la Ciudadanía Global* se introduce la participación y el compromiso hacia el sistema mundial dentro de su práctica (Boni Aristizábal, 2011), relacionando la ciudadanía con la participación sociopolítica. A diferencia de otras concepciones, la condición de ciudadanía que se ocupa de problemas globales radica en las distintas modalidades de interacción entre actores no estatales y gobiernos que, a nivel global, involucran la participación de los ciudadanos (Yurén, 2013). Esta perspectiva participativa se relaciona con la búsqueda de una ciudadanía orientada hacia la consecución de una mayor Justicia Social (Henderson & Wright, 2015).

Desde el punto de vista educativo, se pretende que este sea un proceso de transformación hacia un nuevo modelo de ciudadanía global. La educación puede jugar un papel fundamental como principal motor de cambio y transformación social (Bamber, Lewin & White, 2018). Según Yurén (2013), para que el profesorado pueda educar en valores y ciudadanía con garantías debe: “Adquirir un conjunto de habilidades y, sobre todo, un cambio profundo de actitud que conlleva el reconocer que, así como no se es dueño de la verdad, tampoco se es el depositario de la sabiduría moral y existencial” (p. 152).

No obstante, es destacable la insuficiente formación que muchos docentes poseen para trabajar los contenidos relacionados con asignaturas vinculadas con la temática de la ciudadanía (Molina, 2011). Es por ello que uno de los grandes desafíos presentes en el campo educativo es avanzar hacia una ciudadanía global que persigan la consecución de la Justicia Social. Mediante este proceso educativo, es posible que en el futuro las personas que participen en la sociedad puedan mejorarla y persiguiendo convivir en realidades más justas. En este proceso, la responsabilidad social de las universidades durante la formación ciudadana también debe adquirir un gran protagonismo (Gasca-Pliego & Olvera-García, 2011).

En consonancia con el modelo de ciudadanía global, Westheimer & Kahne (2004) establecieron tres concepciones vinculadas a la idea de ciudadanía democrática. En primer lugar, la concepción de “*ciudadano personalmente responsable*”, con énfasis en la visión individualista de la buena ciudadanía y que son políticamente conservadores. En segundo lugar, la noción de “*ciudadano participativo*”, que se caracteriza por prepararse para la participación activa, conocer el trabajo del gobierno e instituciones y la participación en esfuerzos para organizar el cuidado de los que lo necesitan. En tercer lugar, se encuentra la idea de “*ciudadano orientado a la justicia*”, que concibe una justicia orientada hacia las acciones del ciudadano participativo, poniendo énfasis en la colectividad y la comunidad. Por tanto, en base a este modelo

teórico hay dos concepciones directamente vinculadas a la representación de Justicia Social: la de ciudadano orientado a la justicia y la de ciudadano participativo.

También han sido múltiples los autores que desde diferentes posturas han tratado la idea de ciudadanía desde el punto de vista cosmopolita. En este sentido, se encuentran las propuestas hechas por Vertovec (2008a, 2008b) y Vertovec & Cohen (2008) sobre las seis perspectivas desde las que puede entenderse la *ciudadanía cosmopolita*. Esta concepción de ciudadanía se ha convertido en una vertiente de la misma, a la luz de fenómenos como: la globalización, los nuevos modos de interconexión transnacional, las crisis migratorias y de refugiados, el aumento de la diversidad cultural, entre otros. Según Vertovec y Cohen (2008) la ciudadanía cosmopolita se refiere tanto a una visión global de la democracia con perspectiva mundial, como a la posibilidad de establecer vínculos transnacionales que permitan establecer interconexiones entre distintos movimientos sociales.

Además, la identidad social en torno a la que gira la ciudadanía cosmopolita se centra en procesos de construcción de identidades sociales diversas y heterogéneas, con el fin de abolir las construcciones convencionales de identidad social ciudadanía. De la misma manera y especialmente en consonancia con la dimensión reconocimiento de Justicia Social, el cosmopolitismo puede ser entendido como parte de una serie de procesos socioculturales o de comportamientos individuales, valores o actitudes que manifiestan una capacidad para reconocer, valorar y comprometerse con la multiplicidad cultural (García-Vélez, 2016).

Desde esta forma de entender la ciudadanía y de acuerdo con diversos autores, el término de ciudadanía se compone de tres elementos principales: *los derechos, la participación y la identidad* (Carens, 2000; Cohen, 1999; Kymlicka & Norman, 2000). Primeramente, en relación a los derechos se hace referencia específicamente al estatus legal de las personas. Dichos derechos están definidos por los derechos civiles, políticos y sociales, dando el estatus jurídico a las personas para actuar de acuerdo con la ley y

reconociendo sus derechos. En segundo lugar, el elemento relacionado con la participación conlleva considerar a toda la ciudadanía como sujetos políticamente activos, tanto a nivel institucional como no institucional. A partir de esta participación, la ciudadanía en conexión a la dimensión de los derechos, ejerce la defensa y consecución de los derechos sociales elementales. De esta forma, la participación sociopolítica permite buscar la igualdad de los derechos (García-Vélez, 2016). En cuanto al elemento relacionado con la identidad, este se refiere a la pertenencia como ciudadanos a una determinada comunidad política, cultural y social que proporciona una fuente de características, diferentes y a veces únicas, para cada ciudadano (Kleingeld & Brown, 2014).

En base al elemento relacionado con la identidad dentro de la ciudadanía, según García-Vélez (2016) esta dimensión puede ser individual o colectiva e incluye aspectos diferentes tales como la integración social, la diversidad y la Justicia Social. Otros autores como Figueroa (2000), también consideran que el concepto de ciudadanía incluye aspectos relacionados con la Justicia Social: responsabilidad de la sociedad en la diversidad; apertura, solidaridad y respeto por la diferencia del otro; aceptación básica del mismo valor para todas las personas; rechazo de cualquier forma de explotación, tratamiento desigualo racismo.

Además, en lo que respecta a la concepción de ciudadanía también es destacable la del horizonte ideal del compromiso cívico del *“buen ciudadano”* que posean las personas, con cuatro aspectos imprescindibles de la ciudadanía como son (Dalton, 2008): la participación, la autonomía, el orden social y la solidaridad. Desde este horizonte, se ha establecido un *“manual de buen ciudadano”* (Santacreu Fernández, 2008) que incluye cuestiones vinculadas a la participación social y política, el compromiso cívico, la solidaridad y la comprensión y tolerancia a grupos minoritarios. En este sentido, Santacreu Fernández (2008) halló que determinados aspectos incluidos entre el horizonte del buen ciudadano tienen un efecto positivo a la hora de explicar la participación social. Particularmente, este autor encontró que el grado de participación

general se encuentra mediado principalmente por el interés en la política y por la actividad en ámbitos de participación institucionalizados. De la misma manera, en este mismo estudio se concluyó que no existen diferencias significativas entre el horizonte del buen ciudadano de personas jóvenes y mayores de 35 años. En los estudios de la presente tesis doctoral, será evaluado el compromiso cívico del “*buen ciudadano*” y sus relaciones con las representaciones de Justicia Social y el resto de variables psicosociales analizadas. De manera transversal, se hace explícita la necesidad de un compromiso cívico por parte de la ciudadanía para el logro de una mayor Justicia Social en sus tres dimensiones. El logro de dichas dimensiones conlleva tanto la necesidad de unas instituciones democráticas justas, como una ciudadanía que teniendo en cuenta sus derechos, también cumpla con sus compromisos y responsabilidades cívicas.

Como se ha expuesto, tanto en la ciudadanía como en la búsqueda de la Justicia Social, se hace explícita la participación ciudadana como elemento y medio para desarrollar ambas ideas en la sociedad. En cuanto a la participación ciudadana, se trata de un concepto que representa un conjunto de procesos y prácticas sociales de muy diversa índole. Este hecho puede suponer un problema (por la pluralidad de significados y su ambigüedad) o representar una riqueza (debido a la multiplicidad de nociones que puede abarcar, los actores, espacios y variables involucradas), asociada a este tipo de procesos participativos (Espinosa, 2009). Con ello, la participación ciudadana está representada por una forma de acción emprendida deliberadamente por un individuo o colectivo social, orientada a la consecución de objetivos específicos como pueden ser tomar parte en la toma de decisiones, involucrase en alguna discusión, integrarse, o simplemente beneficiarse de la ejecución y solución de un problema específico (Velásquez & González, 2003).

En España cada cuatro años se analizan los niveles de participación sociopolítica entre la ciudadanía más joven. Así, el último *Informe Juventud en España* publicado en 2016 evidenció diversos hallazgos acerca de la frecuencia de la participación ciudadana que tuvo la juventud en España entre los años 2012 y 2016. Según dicho estudio, la

mayor parte de los jóvenes no se identifica con los medios violentos o ilegales de protesta, ni tampoco con los partidos políticos como instrumentos para tratar de influir en la esfera pública, sino que la participación se mueve en un terreno poco definido en el que, a parte del voto, predominan diferentes formas legales de protesta (IJE, 2016).

A su vez, en relación a las acciones consideradas como más adecuadas para ser un buen ciudadano, según dicho informe se concluye que en la población juvenil española coexisten dos concepciones de ciudadanía: una concepción centrada en el cumplimiento de las normas sociales, entre las cuales se incluye el deber de votar; y otra en la que prima el compromiso con la comunidad, siendo un ciudadano responsable social y políticamente. En otros estudios (e.g. García-Vélez, 2016), también evaluó la concepción de ciudadanía desde el ámbito educativo pero desde un punto de vista cosmopolita, con un número más amplio de subescalas que la componen (democracia, diversidad, globalización, desarrollo sostenible, imperialismo, migración, derechos humanos, prejuicio, justicia y derechos digitales). Así, desde esta perspectiva, García-Vélez (2016) halló que el profesorado de Educación Secundaria tenía valoraciones más cercanas a esta tendencia que los estudiantes.

Por tanto, las creencias y actitudes hacia las que la ciudadanía se orienta, pueden ser diferentes en función de múltiples factores. Según García-Vélez (2016), desde el punto de vista educativo, es importante promover que el alumnado reflexione de forma crítica acerca del proceso de la globalización y sus implicaciones, de cara a que adquieran una mejor comprensión de las distintas dimensiones de este proceso.

La forma de ejercer la ciudadanía y las diferentes prácticas sociopolíticas que implementamos en nuestras vidas cotidianas, a menudo se ven relacionadas con el nivel de bienestar que sentimos como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad. A su vez, las representaciones de Justicia Social también se encuentran estrechamente vinculadas a la manera de entender la ciudadanía y la participación sociopolítica. A continuación, se

detallan diversas formas de entender el bienestar social y sus posibles relaciones con nuestro principal objeto de estudio: la Justicia Social.

3.4. Bienestar Social y Justicia Social.

El estudio del bienestar ha sido objeto de interés desde hace varias décadas en el ámbito de la psicología y las ciencias sociales. Según Keyes, Shmotkin & Ryff (2002), se han establecido dos corrientes principales en torno al constructo de bienestar social: por un lado, la *hedónica*, basada en una línea de investigación que ha estudiado el bienestar subjetivo, y por otro lado, la *eudaemónica*, que se ha centrado en el bienestar psicológico. Ambas tradiciones representan dos concepciones teóricamente relacionadas pero empíricamente diferenciadas del bienestar (Blanco & Díaz, 2005).

En cualquier caso, para ambas concepciones vinculadas al bienestar este se encuentra vinculado con el contacto y a las relaciones sociales (Diener, 1994; Erikson, 1996). Además, las personas también relacionan dicho bienestar al arraigo y los contactos con la comunidad en la que conviven, así como, con la participación social (Allardt, 1996). También dicho bienestar se encuentra vinculado con las relaciones positivas con otras personas y grupos (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Ryff & Keyes, 1995), y con el funcionamiento social en general (Smith, Avis & Assmann, 1999).

De esta forma, según Allardt (1996) entre las necesidades básicas para la supervivencia de los humanos se encuentra: evitar la miseria, relacionarse con otras personas y evitar el aislamiento. Es por ello, que para lograr el bienestar se hace necesario contar con la dimensión de bienestar social. Así, se entiende al bienestar social como el conjunto de factores que participan en la calidad de vida de la persona y que hacen que su existencia posea todos aquellos elementos que den lugar a la tranquilidad y satisfacción humana (Pena-Trapero, 2009).

El enfoque económico es insuficiente para medir adecuadamente el bienestar social, ya que las necesidades son cada vez en menor medida cubiertas por el llamado “Estado del Bienestar”. Así, según Pena-Trapero (2009) las políticas del estado del bienestar dejan un amplio campo de necesidades no cubiertas, que hace que el bienestar social no dependa exclusivamente de los niveles económicos de los individuos o de la sociedad en su conjunto, ni de las ayudas que los gobiernos puedan prestar para cubrir las necesidades básicas, ayudas que por otra parte, son muy desiguales según países. Con ello, para mejorar el bienestar social de la ciudadanía nuevamente se hace alusión a la necesidad de cubrir diversas facetas que exceden a lo estrictamente económico. Así, pese a que la Justicia Económica es imprescindible, también debe ir acompañada de una Justicia Cultural y Política que garantice a todas las personas su bienestar dentro de la sociedad. En base a dichas desigualdades e injusticias, organismos internacionales como la ONU o la OCDE establecieron criterios y formas de medición del bienestar social de cara a tener constancia de los niveles de bienestar de la ciudadanía.

Para este trabajo, partiremos de una concepción de bienestar social basada en Blanco & Diaz (2005); Keyes (1998) en la valoración que se hace de las circunstancias y del funcionamiento que se ejerce en la sociedad (Keyes, 1998). Dicho constructo es multidimensional, contando con cinco principales subdimensiones que lo conforman:

1. *Integración social.* Es definida como la evaluación de la calidad de las relaciones se mantienen con el resto de la sociedad (Keyes, 1998). Según dicho autor, las personas sanas se sienten parte de la sociedad, cultivan el sentimiento de pertenencia, tienden lazos sociales con familia, amigos, vecinos, entre otros.
2. *Aceptación social.* Para el bienestar social, la integración es un punto de partida ya que para las personas es imprescindible la pertenencia a algún grupo o comunidad. No obstante, también es necesario que dicha pertenencia posea al menos dos características: por un lado, la confianza, aceptación y actitudes positivas hacia los otros (atribución de honestidad, bondad, amabilidad,

capacidad), y por otro lado la aceptación de aspectos positivos y negativos de nuestra propia vida.

3. *Contribución social*. Es necesario que la confianza en los otros y en nosotros mismos vaya acompañada de un sentimiento de utilidad. En este sentido, para Keyes (1998) es fundamental sentirse un miembro vital de la sociedad, creyendo tener algo importante que aportar al mundo y que lo que uno aporta es valorado.

4. *Actualización social*. Centrada en la concepción de que la sociedad y las instituciones que la conforman son dinámicos. En base a ello, las personas se mueven en una determinada dirección a fin de conseguir metas y objetivos de los que podemos beneficiarnos. Además, esta dimensión lleva implícita la creencia de que la sociedad controla su destino, sabe en qué dirección va y traza intencionadamente el horizonte hacia dónde quiere llegar en el futuro. Según Keyes (1998), las personas con mayores niveles de bienestar social confían en el futuro de la sociedad, en su potencial de crecimiento y de desarrollo, en su capacidad para producir su propio bienestar.

5. *Coherencia social*. Si la dimensión de actualización social tiene que ver con la confianza depositada en la sociedad, la coherencia social se refiere a la capacidad que tenemos para entender la dinámica que esta sigue. Así, según Keyes (1998) se trata de la percepción de la cualidad, organización y funcionamiento del mundo social, e incluye la preocupación por enterarse de lo que ocurre en el mundo. De esta forma, para dicho autor las personas con altos niveles de bienestar social además de preocuparse por conocer el tipo de mundo en el que viven, también tienen la sensación de ser capaces de entender lo que acontece a su alrededor.

Como se ha descrito, el bienestar social se encuentra vinculado íntimamente a la ciudadanía y a la construcción psicosocial que las personas llevan a cabo acerca de la sociedad y la realidad en la que viven. El bienestar social, sería la concreción del

principio de emancipación al que rindieron cuenta los Comte, Marx, Durkheim o Weber (Blanco & Díaz, 2005). Desde la perspectiva de la Justicia Social tridimensional (Fraser, 2008), y particularmente desde la dimensión de Reconocimiento, se pretende que: algunos colectivos como las mujeres (en una sociedad eminentemente heteropatriarcal) o que determinados grupos minoritarios (que no gozan de los privilegios de la cultura dominante) consigan liberarse de la identidad impuesta de forma prejuiciosa. Se hace necesario luchar contra dicho canon instaurado en la sociedad para poder progresar hacia un reconocimiento auténtico, otorgando mayor valor a las mujeres y a los colectivos con culturas no dominantes (Sainz, 2017) y persiguiendo una representación basada en la participación paritaria para estos. Solo mediante dichos procesos de emancipación, el bienestar social acercarse a su plenitud para la gran mayoría social.

Por tanto, las dimensiones que componen el bienestar social (Keyes, 1998; Blanco & Díaz, 2005) podemos prever que estas se encontraran necesariamente relacionadas con los procesos psicosociales que implican las tres dimensiones de la Justicia Social, más si cabe con el reconocimiento y la representación o participación. De esta manera, para las dimensiones de integración y aceptación social es fundamental la existencia de personas y grupos con una orientación hacia un reconocimiento pleno, que crean en la riqueza que pueden aportar las personas diferentes. De lo contrario, la integración y aceptación social se verían dificultadas, así como, el bienestar social en general. En este sentido, la contribución social se verá también dificultada en los colectivos y personas que no se sienten reconocidos. Así, difícilmente una persona que forma parte de una minoría social poco reconocida o discriminada, podrá sentirse participe de una contribución social a la sociedad. Además, los altos niveles de actualización social que tienen personas con una firme creencia en la sociedad con la que conviven (Keyes, 1998), difícilmente serán compatibles en determinados colectivos y personas que sufren graves carencias de reconocimiento y representación. Por último, las anteriores deficiencias en torno al bienestar social y a las representaciones de

Justicia Social, es probable que puedan generar en las personas la sensación de no ser capaces de entender lo que acontece a su alrededor, viéndose afectada la dimensión de coherencia social.

Por tanto, la representación de Justicia Social, y particularmente la dimensión de Reconocimiento, fomenta la visibilidad y el respeto de todos y cada uno de los integrantes de la sociedad, así como la valoración y celebración de las riquezas que proporciona la diversidad (Fraser, 2000, 2008), siendo objeto de interés la relación que mantiene con el Bienestar Social de las personas.

Durante los tres capítulos expuestos hasta el momento, se ha expuesto una amplia revisión de la concepción de Justicia Social y sus representaciones. Además, se han descrito diversos factores psicosociales que serán también objeto de estudio en el presente trabajo. A continuación, en el siguiente capítulo se expondrá el método y diseño de investigación seguido para cumplir con los objetivos de estudio planteados. Posteriormente, se describirán exhaustivamente los resultados hallados en los estudios planteados, así como las principales conclusiones y discusión.

CAPÍTULO 4

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

4.1. Problema de investigación.

En base a la revisión de la literatura expuesta en los anteriores capítulos, se ha podido evidenciar cierta controversia existente en torno al estudio de la Justicia Social. En las últimas décadas, desde numerosas disciplinas se han generado grandes debates (Fraser, 1995; Franklin, 2015 Fraser & Honneth, 2003; Honneth, 2003) que han dado lugar a diversos significados y usos del concepto de Justicia Social, concluyendo que la concepción menos excluyente es la tridimensional (Redistribución, Reconocimiento, Representación). Por ello, consideramos necesario continuar profundizando en el estudio de las representaciones y actitudes que poseen las personas hacia la Justicia Social, especialmente las vinculadas al ámbito educativo. Como se ha descrito en el Capítulo 2, diversas investigaciones han venido evaluando la Justicia Social (Cochran-Smith, Ludlow, Ell, O’Leary, Enterline, 2012; Dalbert, 2009; Dean, 2009; Ginns, 2014; Miller et al., 2009; Torres-Harding et al., 2012), aunque no específicamente en el profesorado durante su proceso previo de formación. Así, según Meyers (2007) el proceso formativo del futuro profesorado en Justicia Social es determinante para que estos fomenten contextos educativos seguros hacia la escucha empática, la comunicación respetuosa, las revelaciones personales reflexivas y las discusiones inclusivas (p. 98). En este sentido, también se ha evidenciado que las representaciones de Justicia Social del profesorado ya en ejercicio influyen en las expectativas autogeneradas sobre su propio alumnado, en las relaciones que establecen y en las oportunidades de aprendizaje que ofrecen a los mismos (Cochran-Smith et al., 2012).

Más recientemente, se han evaluado las actitudes hacia la Justicia Social en la Educación desde un enfoque cuantitativo, encontrando diferencias entre las actitudes y el compromiso hacia la Justicia Social del profesorado en función de su género, así como, entre docentes y estudiantes (Hernández-Castilla & Hidalgo Farran, 2015). No obstante, esta investigación no estudió específicamente el proceso evolutivo de las

representaciones de Justicia Social de los/as futuros/as docentes conforme avanzan en su formación. También recientes investigaciones (Juanes, 2018; Juanes, Jacott & Maldonado, 2019; Sainz, 2017) han indagado en el análisis de las representaciones de Justicia Social, específicamente en estudiantes y profesores en el ámbito educativo, aunque evaluadas por medio de dilemas morales. De forma general, los resultados encontrados ponen de manifiesto hallazgos que evidencian diferencias entre estudiantes y profesores en formación y en ejercicio: por un lado, la existencia de diferencias en las representaciones de Justicia Social según el género, siendo las mujeres más prosociales que los hombres; y por otro lado, la evolución de las representaciones de Justicia Social conforme avanza la etapa formativa del alumnado. Este hecho, debería ser tenido en cuenta como requisito esencial de observación y análisis para la contribución de una sociedad más justa (Sainz, 2017), ya que las prácticas y acciones del profesorado se encuentran mediadas por sus percepciones, creencias y valores (Cochran-Smith et al., 2012).

A partir de las diferencias encontradas entre diferentes grupos sociales en las representaciones de Justicia Social, uno de los principales problemas de investigación a trabajar en esta tesis será el análisis en profundidad de las diferencias entre las representaciones de Justicia Social de diversos grupos de futuros docentes. En este sentido, apenas existen estudios en España centrados en el estudio cuantitativo de las representaciones de Justicia Social conforme avanza la formación universitaria del futuro profesorado. En base a ello, también incluimos en el estudio de la Justicia Social diversos factores psicosociales y sociodemográficos, ya que siguiendo a Murillo & Hernández-Castilla (2011) la naturaleza de la concepción tridimensional de Justicia Social es abierta y nunca definitiva. Una vez que desde la Educación se cuenta con una base teórica establecida en torno a la Justicia Social, se hace necesario continuar con la indagación e inclusión de otras variables psicosociales que puedan aportar valor añadido a la concepción tridimensional de Nancy Fraser.

En primer lugar, siguiendo la concepción de la Creencia Global en un Mundo Justo (Lerner, 1965), todo el malestar que genera a una persona la amenaza de poder caer en una situación de injusticia que otros sufren, hace que se culpabilice a las víctimas de tales injusticias (Rubin & Peplau, 1973). En este sentido, resulta plausible pensar que de acuerdo a los diferentes niveles de Creencia en un Mundo Justo es posible identificar diferencias en los elementos periféricos de la representación social de la justicia (Barreiro & Castorina, 2005), situándose estas como variables psicosociales teóricamente opuestas.

En segundo lugar, otro factor psicosocial teóricamente inverso a la representación tridimensional de Justicia Social es la Orientación a la Dominancia Social (Pratto et al., 1994), que establece relaciones intergrupales arbitrarias y reflejadas mediante jerarquías sociales establecidas en base a características que diferencian a determinados grupos, como pueden ser: el origen, la raza, las creencias religiosas, la clase social y la orientación política. En este sentido, la mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo han estado centradas en el estudio de la predisposición que tienen los sujetos hacia el apoyo de sistemas grupales basados en las jerarquías (Sidanius & Pratto, 1999). Con respecto a su relación con la representación de Justicia Social, el Reconocimiento se sitúa como contrario al establecimiento de jerarquías sociales, ya que promueve el respeto entre los individuos, grupos sociales y el establecimiento de relaciones justas (Fraser, 2008). También la dimensión Representación de la Justicia Social se sitúa como opuesta al establecimiento de jerarquías, ya que esta promueve la paridad participativa de todos los grupos sociales e individuos para que estos puedan asumir el poder de decisión sobre sus vidas, no siendo dominados por otros grupos (Fraser, 2012).

En tercer lugar, las representaciones de Justicia Social pueden situarse como mediadoras o promotoras de actitudes más favorables hacia el Compromiso Cívico y el Activismo Sociopolítico. En este sentido, las actitudes favorables hacia la Justicia Social se encuentran relacionadas con una mayor orientación activista y un mayor

compromiso para implementar acciones sociopolíticas (Goodman, 2000). En consonancia con el modelo de Ciudadanía Global, Westheimer & Kahne (2004) establecieron tres concepciones vinculadas a la idea de ciudadanía democrática. Una de ellas es la de *ciudadano orientado a la justicia*, que concibe una justicia orientada hacia las acciones del ciudadano participativo, poniendo énfasis en la colectividad y la comunidad.

En base a los diferentes factores psicosociales citados y las representaciones de Justicia Social, un aspecto relevante para nosotros también las relaciones con el Bienestar Social de los futuros docentes. A partir de concepciones de Bienestar Social multidimensionales (Blanco & Díaz, 2005; Keyes, 1998) podemos prever que estas se encontrarán relacionadas con los factores psicosociales que implican las tres dimensiones de la Justicia Social, más si cabe con el Reconocimiento y la Representación. De esta manera, para las dimensiones de Integración y Aceptación Social es fundamental la existencia de personas y grupos con una orientación hacia un reconocimiento pleno, que consideren el valor que pueden aportar las diferentes personas que componen la sociedad, ya que de lo contrario la Integración, Aceptación y Bienestar Social en general se verían dificultadas (Blanco & Díaz, 2005). Además, los altos niveles de Actualización Social que tienen personas con una firme creencia en la sociedad con la que conviven (Keyes, 1998) difícilmente serán compatibles en determinados colectivos y personas que sufren injusticias sociales.

Otro aspecto relevante para nuestra investigación es la metodología de evaluación de las representaciones de Justicia Social. Como se ha expuesto, gran parte de las evaluaciones llevadas a cabo en torno a la Justicia Social en el ámbito educativo se han encontrado vinculadas a un enfoque cualitativo. Además, dichos estudios se han focalizado exclusivamente en el estudio de las representaciones de Justicia Social indagando sus relaciones con variables exclusivamente sociodemográficas. En base a ello, se hace necesario continuar desarrollando el estudio de las representaciones de

Justicia Social desde una perspectiva cuantitativa y explorando otras variables relacionadas con las mismas.

Así, se ha demostrado que para cambiar los comportamientos relacionados con la Justicia Social se deben producir más que meros cambios en actitudes superficiales, siendo necesario un cambio en determinadas creencias o representaciones sociales como paso previo necesario para cambiar las actuaciones (Fox, 2003). En este sentido, algunas experiencias aplicadas de intervención psicosocial para el cambio de las representaciones de Justicia Social, han evidenciado cambios significativos en la educación primaria (Albalá Genol, 2018). Por ello, también debe ser tenido en cuenta en el diseño de nuevos instrumentos de medición de la Justicia Social, la unión existente entre representaciones, actitudes y comportamientos asociados a la Justicia Social e investigaciones empíricas específicamente dedicadas a ello. Así, nuestra línea de trabajo gira en torno al desarrollo de instrumentos y análisis que permitan una mayor comprensión del proceso existente desde las representaciones sociales, formadas en parte por el conocimiento implícito y las experiencias de los sujetos (Jodelet, 1993; Moscovici, 1979; Remesal, 2011), hasta las acciones sociales y el comportamiento prosocial. Para ello, se precisa del desarrollo y uso de instrumentos que reflejen situaciones y cuestiones cotidianas vinculadas a la Justicia Social específicamente en el ámbito educativo, así como problemáticas cercanas a los participantes que impliquen cuestiones explícitas de Justicia Social en el resto de los ámbitos de su vida.

Por estos motivos, desde nuestra investigación consideramos necesario realizar una evaluación cuantitativa de las representaciones de la Justicia Social que presenta el profesorado en formación durante sus diferentes etapas formativas. Así, este tipo de investigaciones durante el proceso formativo de los/as docentes, podrían tener un gran impacto para hallar posibles necesidades de programas y prácticas educativas (Pitner & Sakamoto, 2005; Watts, 2004) relacionadas con la Justicia Social en la formación universitaria de futuros/as docentes.

Una vez estudiada la situación actual en torno a la investigación de la concepción tridimensional de Justicia Social y los estudios empíricos realizados, nos surgen dos principales interrogantes que servirán de guía durante toda nuestra investigación:

¿Qué representaciones de Justicia Social poseen los/as futuros/as docentes en formación acerca de sus tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación) en base al género y a la etapa formativa en la que se encuentran?

¿Qué relaciones existen entre las representaciones de Justicia Social que poseen los/as futuros/as docentes y diversos factores psicosociales?

4.2. Objetivos e hipótesis.

En base a los problemas de investigación anteriormente expuestos, desde el presente trabajo pretendemos dar respuesta a los anteriores interrogantes. Para ello, nos planteamos los objetivos generales 1 y 2, con sus correspondientes objetivos específicos:

1. Analizar las representaciones de Justicia Social de los/as futuros/as docentes en distintas etapas de su formación (1º, 4º curso de grado y posgrado).

- 1.1. Confirmar la adecuación de las características psicométricas de la Escala de Representación Tridimensional de Justicia Social (ERTJS).
- 1.2. Analizar las diferencias de las representaciones de Justicia Social en función del género de los/as futuros/as docentes.
- 1.3. Analizar las diferencias en las representaciones de Justicia Social según la etapa formativa en la que se encuentren los/as futuros/as docentes.

1.4. Analizar la interacción entre el género y curso en las representaciones de Justicia Social de los/as futuros/as docentes y las diferentes variables psicosociales.

2. *Hallar posibles factores psicosociales relacionados con las representaciones de Justicia Social.*

2.1. Analizar las relaciones existentes entre la representación tridimensional de Justicia Social y otros factores psicosociales teóricamente opuestos y previamente sometidos a estudio (*Creencia en un Mundo Justo, Orientación a la Dominancia Social y Autoposicionamiento Político de Derechas*).

2.2. Indagar posibles nuevas relaciones entre la representación tridimensional de Justicia Social y otros factores psicosociales teóricamente afines no investigados previamente (*Bienestar Social, Horizonte Ideal del Buen Ciudadano y Participación Sociopolítica*).

Teniendo en cuenta los objetivos generales y específicos propuestos, se plantean las siguientes hipótesis de estudio, que orientarán la investigación y serán sometidas a análisis:

- *Hipótesis 1.* La representación de Justicia Social sea evaluable cuantitativamente con condiciones psicométricas adecuadas, en base a un constructo con tres dimensiones interrelacionadas.
- *Hipótesis 2.* Entre los/as futuros/as docentes las representaciones de Justicia Social serán más elevadas para las mujeres, así como, conforme avanzan en su etapa formativa.
- *Hipótesis 3.* Se encontrarán diferencias en los niveles de representación para las tres dimensiones teóricas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) en los/as docentes en formación.

- *Hipótesis 4.* Se hallaran diferencias en los factores psicosociales estudiados en función del género y la etapa formativa de los/as futuros/as docentes.
- *Hipótesis 5.* Se establecerán diferentes relaciones negativas entre las tres dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) y los factores psicosociales: *Creencia en un Mundo Justo, Orientación a la Dominancia Social y Autoposicionamiento Político de Derechas.*
- *Hipótesis 6.* Se hallarán relaciones positivas en diferentes grados para las tres dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) y los factores psicosociales: *Bienestar Social, Compromiso Cívico y Activismo Sociopolítico.*

De acuerdo con los objetivos e hipótesis de estudio anteriormente expuestas, a continuación presentaremos el método de investigación seguido. En este sentido, se presentarán los diseños de investigación planteados, los instrumentos de medición destinados a evaluar tanto las representaciones de Justicia Social como el resto de variables psicosociales y sociodemográficas sometidas a estudio y el procedimiento.

CAPÍTULO 5

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

5.1. Estudio Piloto.

Una vez conocidos los principales objetivos e hipótesis de investigación, fue planificado el diseño de dos estudios empíricos: Estudio Piloto y Estudio Principal. En primer lugar, se mostrará el método de investigación seguido para el Estudio Piloto. En segundo lugar, se planteará el método de investigación en el que se basó el Estudio Principal. Es importante aclarar que en primer lugar se diseñó un primer Estudio Piloto fundamentalmente con el objetivo confirmar la adecuación de las características psicométricas testeadas previamente (Etchezahar, Barreiro, Jacott & Maldonado, 2016) de la escala de evaluación tridimensional de la Justicia Social. Además, este estudio cumplió la función de evaluar preliminarmente la viabilidad, el tiempo exacto y posibles acontecimientos adversos derivados de la aplicación de la Batería de Instrumentos conformada. Una vez llevado a cabo el Estudio Piloto y sometidos los instrumentos a las modificaciones oportunas, posteriormente se procedió al diseño del Estudio Principal.

5.1.1. Diseño de Investigación del Estudio Piloto.

En primer lugar, siguiendo a Sampieri, Collado & Lucio (2014) para el Estudio Piloto se planteó un diseño de *carácter exploratorio y de tipo descriptivo*. Así, esta primera fase preliminar consistió en administrar el instrumento a una muestra pequeña de casos para probar la pertinencia y eficacia de instrumentos novedosos así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados, estudiando la fiabilidad mostrada. Finalmente, tal y como plantean Polit & Beck (2008) para el diseño de estudios piloto, las variables estudiadas se sometieron a un *análisis correlacional* de cara a estudiar la *validez convergente*, analizando las relaciones positivas y negativas de las representaciones de Justicia Social con diversas variables psicosociales.

5.1.2. Participantes del estudio piloto.

En el estudio participaron 121 estudiantes universitarios de 4º curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación (Universidad Autónoma de Madrid) con edades comprendidas entre 21 y 33 años ($M = 22,60$; $DT = 2,14$). Como era de esperar, en función de la fuerte feminización de la profesión docente, la mayor parte de la muestra estuvo compuesta por mujeres, concretamente el 89,3% ($n = 108$), y el 10,7% restante fueron hombres ($n = 13$). En relación al origen de los estudios cursados anteriormente al acceso a la Universidad, se contemplaron cinco posibilidades. Así, mayoritariamente el 61,2% del alumnado participante ($n = 74$) estudió anteriormente en centros educativos públicos, mientras que el 24% ($n = 29$) procedía de una educación basada en centros concertados religiosos. Además, un 6,6% del alumnado que procedía de centros educativos privado-religiosos y un mismo porcentaje de estudiantes procedía de centros concertados no religiosos. Por último, un 1,7% del alumnado ($n = 2$) era procedente de centros educativos privados no religiosos. Los sujetos participaron voluntaria y anónimamente tras brindar su consentimiento. Por todo ello, podemos afirmar que la muestra de participantes se puede considerar isomórfica respecto a la población de maestras y maestros en formación, tanto en lo relativo a su género declarado como respecto a sus estudios y orientación previos a sus estudios universitarios.

5.1.3. Batería Piloto de Instrumentos.

Un paso previo al inicio de la investigación propiamente dicha fue el diseño de una *Batería Piloto de Instrumentos*. Dado el carácter novedoso la Escala de Representación Tridimensional de Justicia Social (Etchezahar et al., 2016) y siguiendo las recomendaciones para el diseño de instrumentos (Sampieri et al., 2014) decidimos someter a estudio el conjunto de ítems que la conforman. Adicionalmente, se incluyeron

en la batería otras escalas ya validadas y consolidadas, destinadas a evaluar diferentes factores psicosociales (*Creencia en un Mundo Justo, Orientación a la Dominancia Social y Compromiso Cívico del Horizonte Ideal del Buen Ciudadano*).

Como se observa en el Anexo I, inicialmente la batería estuvo brevemente introducida, acompañada por el logo de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE). Además, en esta primera hoja se registraban algunos datos sociodemográficos (edad, género, procedencia de estudios previos y curso actual).

Posteriormente, se plantearon las instrucciones para responder a cada uno de los instrumentos que componen la batería. En este sentido, las instrucciones concretas fueron: *“Te invitamos a colaborar en una investigación que se desarrolla en la Universidad Autónoma de Madrid en el marco del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE). Estamos realizando un estudio sobre las creencias acerca de temas como la participación, la distribución de recursos y el reconocimiento de las diferencias. Se trata de conocer tu opinión personal, de modo que no hay respuestas correctas o incorrectas. La participación es voluntaria, anónima y los resultados serán para fines académicos”*. Como se puede observar, en dichas instrucciones se destacan algunos principios básicos de la investigación, como pueden ser: el anonimato de los sujetos, el uso exclusivamente académico de los datos resultantes, así como, la no existencia de respuestas correctas o incorrectas. Al tratarse de una cumplimentación presencial, se explicaron verbalmente estas instrucciones y se resolvió cualquier tipo de duda o inquietud relacionada exclusivamente con aspectos que no pudieran interferir en las respuestas. Por último, se agradeció la colaboración del futuro profesorado en la investigación y se recomienda revisar la cumplimentación de todos los ítems antes de pasar de página.

Una vez descritas las instrucciones de la batería y registrados los datos sociodemográficos, se indica el formato de respuesta para la mayor parte de los ítems

(formato tipo Likert con formato de respuesta de cinco anclajes: 1.- *Totalmente en desacuerdo*; 2.- *Algo en desacuerdo*; 3.- *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*; 4.- *Algo de acuerdo*; 5.- *Totalmente de acuerdo*). A continuación, comienza la encuesta propiamente dicha incluyendo las escalas en el siguiente orden:

1) Escala de Representación Tridimensional de la Justicia Social (ERTJS).

La escala mediante la cual se analizó preliminarmente la representación de Justicia Social se encontró compuesta por un conjunto de ítems distribuidos a su vez en tres Subescalas: *Subescala Redistribución*, *Subescala Reconocimiento* y *Subescala Representación*. Además, estas tres subescalas se encuentran integradas en la ERTJS global. Como se ha expuesto anteriormente, se trata de un conjunto de ítems novedosos, previamente testeados en el contexto español (Etchezahar et al., 2016) con estudiantes de Educación y obteniendo adecuados índices de validez interna y fiabilidad.

Para esta primera versión piloto, el instrumento se compuso de 30 ítems distribuidos equitativamente en sus tres subescalas. En primer lugar, la Subescala Redistribución estuvo conformada por los ítems: 1, 3, 5, 6, 9, 10, 13, 17, 22 y 23. En segundo lugar, la Subescala Reconocimiento se encontró inicialmente formada por los ítems: 7, 12, 15, 18, 20, 21, 24, 26, 27, 29. En tercer lugar, la Subescala Representación estuvo conformada por el conjunto de ítems: 2, 4, 8, 11, 14, 16, 19, 25, 29, 30. Estos ítems fueron los primeros a responder dentro de la batería piloto y se encuentran descritos en el Anexo I. Para otorgar un carácter más amplio a la evaluación de la Justicia Social, en las tres subescalas existen ítems vinculados directamente al ámbito educativo, así como relacionados con otros aspectos del ámbito sociopolítico.

El formato de respuesta fue tipo Likert con 5 anclajes de respuesta en función del grado de acuerdo de los participantes con las diferentes afirmaciones, siendo 1=“*Totalmente en desacuerdo*”; 2=“*Algo en desacuerdo*”; 3= “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*”; y 5=“*Totalmente de acuerdo*”. A puntuaciones más altas en la escala, representaciones más elaboradas de Justicia Social.

II) Escala adaptada de Orientación a la Dominancia Social (Escala SDO).

En los dos estudios realizados se empleó una versión de la Escala de Orientación a la Dominancia Social adaptada y validada previamente en el contexto argentino (Etchezahar, et al., 2014), conformada por 10 ítems. A dicho proceso de validación fueron sometidos un total de 20 ítems de los que 16 de ellos formaban parte de la escala original (Pratto et al., 1994) y 4 pertenecían a la versión de Jost & Thompson (2000). Para ello, la muestra de participantes se compuso de 1201 estudiantes universitarios, lo que supone ciertas similitudes con los participantes del estudio piloto y principal a llevar a cabo. La escala se encuentra compuesta por dos dimensiones correlacionadas (Oposición a la Igualdad: OI; y Dominancia Grupal: DG). La OI se compone de los ítems 2, 4, 6, 8, 10 de la escala y la DG de los ítems 1, 3, 5, 7, 9. El formato de respuesta es tipo Likert con 5 anclajes de respuesta en función del grado de acuerdo de los participantes con las diferentes afirmaciones, siendo 1=“Totalmente en desacuerdo”; 2=“Algo en desacuerdo”; 3= “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”; y 5=“Totalmente de acuerdo”. En el caso de la subdimensión OI, se invirtió el signo de sus ítems, ya que las respuestas a estos ítems se situaban en sentido inverso a las de Orientación a la Dominancia Social. A puntuaciones más altas en la Escala SDO, mayores niveles de Orientación a la Dominancia Social.

En el estudio de validación (Etchezahar, et al., 2014) hallaron unos niveles de fiabilidad adecuados para la escala total ($\alpha = ,85$) como para las dimensiones que la componen: OI ($\alpha = ,83$) y DG ($\alpha = ,74$). La correlación ítem total indicó que todos los elementos contribuyen adecuadamente al conjunto de la escala (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham (2006): $r > .35$. En relación a la validez de contenido fue estudiada por Etchezahar et al. (2014) a partir de las respuestas dadas por 2 expertos, en base a 2 estadísticos con índices adecuados: el índice Kappa y el índice Delta de Cohen. En relación a la validez interna, Etchezahar et al. (2014) también encontraron buenos resultados, puesto que los ítems se agruparon en dos factores que explicaron entre el 55,30 y el 60,23%. Además, con el objetivo de aumentar la robustez en los resultados,

los autores realizaron un análisis factorial confirmatorio, considerando el modelo unidimensional (Pratto et al., 1994; Sidanius & Pratto, 1999; Sidanius et al., 2004) y las dos dimensiones propuestas por Jost & Thompson (2000), confirmando la pertenencia de los ítems a cada subescala. Por último, sus autores (Etchezahar, et al., 2014) también encontraron unos índices de validez externa que sugieren evidencia de validez discriminante.

III) Escala de Creencia en un Mundo Justo (Escala BJW)

En los dos estudios realizados se empleó una versión de la Escala de Creencia en un Mundo Justo adaptada y validada previamente en el contexto argentino (Barreiro, et al., 2014), conformada por 7 ítems. A dicho proceso de validación y traducción fueron sometidos los 7 ítems de la escala original (Lipkus, 1991), ya sometidos previamente a este proceso en otros contextos como: Francia (Bègue, 2002); Hungría (Dalbert, Lipkus, Sallay, & Goch, 2001); Canadá (O'Connor, Morrison & Morrison, 1996); Alemania (Dalbert et al., 2001). Para ello, la muestra de participantes se conformó de 328 estudiantes universitarios. La fiabilidad de la escala fue adecuada ($\alpha = .83$), examinada a través del estadístico Alpha de Cronbach, y no mejorando al eliminar alguno de los ítems. La correlación ítem total indicó que todos los elementos contribuyen adecuadamente al conjunto de la escala (Hair et al., 2006): $r > .35$. En lo relativo a la validez de constructo de la escala, a partir de los resultados del análisis factorial exploratorio se deduce que la escala se encuentra compuesta por una sola dimensión que explica el 50.19% de la varianza del constructo. El formato de respuesta es tipo Likert con 5 anclajes de respuesta en función del grado de acuerdo de los participantes con las diferentes afirmaciones, siendo: 1=“Totalmente en desacuerdo”; 2=“Algo en desacuerdo”; 3= “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”; y 5= “Totalmente de acuerdo”. A puntuaciones más altas en la Escala BJW, mayores niveles de Creencia en un Mundo Justo.

IV) Escala adaptada del Horizonte Ideal del Buen Ciudadano

En base a la concepción del *Horizonte Ideal del Buen Ciudadano* (Dalton, 2008) se empleó una escala procedente de la encuesta del Informe Juventud en España. La escala evalúa cuales son los aspectos de la ciudadanía a los que se les concede más relevancia. Así, se evalúan diferentes acciones que se consideran fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía y que configuran el horizonte ideal del buen ciudadano, en tanto en cuanto cubren cuatro aspectos imprescindibles de la ciudadanía (Dalton 2008): la participación, la autonomía, el orden social y la solidaridad. En concreto, se recogen diez ítems que incluyen conductas posibles a realizar por la ciudadanía para que los participantes valoren la importancia que tiene para ser un buen ciudadano. Dichos ítems son tipo Likert con cinco anclajes que indican el grado de acuerdo de los participantes con las diferentes afirmaciones, siendo 1=“*Totalmente en desacuerdo*”; 2=“*Algo en desacuerdo*”; 3= “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*”; y 5=“*Totalmente de acuerdo*”. Las respuestas se sitúan desde el plano de lo normativo, no pidiendo a los participantes que declaren su propensión a implementar las conductas incluidas, sino si “un buen ciudadano” debería asumir dichos compromisos y ejercer un comportamiento que los incluya.

Previamente, los 10 ítems que componen dicha escala fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio. Dicho análisis halló que se identificaban tres factores principales, dos vinculados al Compromiso Cívico (CC) y al Deber Cívico (DC) y un tercero solo relacionado con claridad con el ítem referido a la “participación en el ejército”. De esta manera, en dicho estudio se llevó a cabo un Análisis factorial con extracción de componentes principales y rotación Varimax con normalización Kaiser que reveló que los dos factores explicaban el 58,38% total de la varianza (IJE, 2016): el factor 1 (Compromiso Cívico) explicó el 31,01% del total de la varianza y el Factor 2 (Deber cívico) el 27,37% restante, que remiten a las dos dimensiones de la ciudadanía establecidas previamente por Dalton (2008). De la misma manera, un análisis factorial confirmatorio evidenció que la escala poseía valores adecuados de validez tanto para ser

empleada unidimensionalmente como tridimensionalmente, con niveles de fiabilidad adecuados (IJE, 2019). En este sentido, en nuestra investigación será empleada como una escala unidimensional, de cara a simplificar los análisis y debido a la cantidad de variables sometidas a estudio.

5.1.4. Procedimiento.

Los aspectos de presentación y edición tienen una gran relevancia en el momento de administración de herramientas de evaluación. Por ello, en el proceso de diseño de la Batería Piloto de Instrumentos hemos seguido diversas premisas recomendadas para la presentación de cuestionarios o encuestas (Córdoba, 2002; Grasso, 2006). Siguiendo a Alcaraz, Espín, Martínez, & Alarcón (2006), se adaptó el formato de los instrumentos de cara a cumplir algunas premisas básicas y formales que facilitaran a los participantes la lectura y respuesta del cuestionario.

Así, se presentó esta primera batería preliminar en un cuadernillo, impreso a doble cara, en dos hojas y media tamaño DIN A-4. Las distintas escalas y encuestas (previamente validadas y testeadas) incluidas en la batería, fueron agrupadas en un mismo documento con un formato y letra común (Times New Roman, tamaño 12). Se disminuyó la extensión del cuadernillo al mínimo posible, aunque adaptando el formato de respuesta y la redacción de ítems teniendo en cuenta la necesidad de un tamaño de letra y formato adecuados para su legibilidad y comprensión. De esta forma tratamos de evitar en cierta medida el posible rechazo a su respuesta voluntaria por motivos de extensión.

La administración de las encuestas fue llevada a cabo de manera presencial, en aulas de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación (Universidad Autónoma de Madrid) durante su horario lectivo de clases de Grado o Máster. Los/as estudiantes participaron de manera voluntaria en el estudio, siendo informados/as de los fines exclusivamente académicos de la presente investigación.

5.2. Estudio Principal.

Una vez mostrado el método general seguido para el Estudio Piloto, a continuación se muestra el método planteado para el Estudio Principal de la tesis doctoral, cuya finalidad fue cumplir con los objetivos propuestos y contrastar las hipótesis planteadas.

5.2.1. Diseño de Investigación.

En base a la propuesta de Montero & León (2007) se siguió el diseño de una *investigación cuantitativa exploratoria de carácter ex post-facto* a través de un estudio. En este sentido, de cara a describir y comprender el fenómeno de investigación objeto de análisis sin modificar las variables estudiadas, se llevó a cabo una investigación de carácter descriptivo, empleando la técnica de encuesta o cuestionario. De esta forma, se pretende analizar las actitudes y representaciones de los/as docentes en formación, en sus diferentes etapas formativas, acerca de la Justicia Social y del resto de factores psicosociales y sociodemográficos sometidos a estudio. Dicho estudio fue llevado a cabo en el curso académico 2017-2018, atendiendo a su vez a la categoría de *estudio evolutivo transversal* (Montero & León, 2007), siendo realizada la recogida de datos en un solo momento temporal a los grupos de personas con diferentes edades y etapas formativas. Por tanto, el Estudio Principal: en primer lugar, estuvo dirigido a analizar las representaciones de Justicia Social que poseen los/as docentes en formación en distintas etapas académicas (1º curso de Grado, 4º curso de Grado y Máster MESOB); y en segundo lugar, a indagar las relaciones entre las representaciones de Justicia Social de los/as futuros/as docentes y los factores psicosociales incluidos en el estudio.

Desde el presente estudio, se eligió el diseño de investigación anteriormente citado debido a que estamos interesados en analizar, comparar y relacionar las

representaciones de Justicia Social de los/as futuros/as docentes en sus diferentes etapas formativas sobre temas relacionados con el ámbito sociopolítico y la Educación. Además, dicho interés se ve acentuado debido a la cantidad de cambios contextuales y factores psicosociales que pueden intermediar en el desarrollo de la Justicia Social desde la Educación (Sainz, 2017). Entre dichos factores, se encuentran: la inestabilidad económica mundial, problemáticas vinculadas a la inserción sociolaboral de diferentes grupos sociales, un cada vez mayor flujo de movimientos migratorios, el desarrollo de gobiernos alejados de posiciones vinculadas a la Justicia Social, la debilidad del estado de bienestar en diversos países occidentales, la desigualdad de las mujeres con respecto a los hombres, entre otras. Por todo ello, se hace necesario conocer las representaciones de Justicia Social desde la formación del profesorado, ya que es una etapa clave que puede determinar en buena medida las actitudes, ideas y valores que estos transmitirán a su futuro alumnado, y en último término, a las sociedades futuras.

5.2.2. Participantes.

En el estudio principal participaron 583 estudiantes universitarios de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación (Universidad Autónoma de Madrid) con edades comprendidas entre 17 y 51 años ($M = 22,53$; $DT = 4,4$). De acuerdo con la fuerte feminización en la profesión docente, la mayor parte de la muestra estuvo compuesta por mujeres, concretamente el 74,3% ($n = 433$), y el 25,7% restante fueron hombres ($n = 150$). El alumnado participante se encontraba cursando distintas etapas formativas. En este sentido, el 36,5% del alumnado ($n = 213$) se encontraba en 1º curso de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria mientras que el 34,8% de los mismos ($n = 203$) se encontraba en 4º curso de los anteriores grados. El 28,6% del alumnado restante ($n = 167$) se encontraba cursando el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (MESOB). En relación al origen de los estudios cursados anteriormente al acceso a la Universidad, se

contemplaron cinco posibilidades. Así, mayoritariamente el 65,7% del alumnado participante ($n = 383$) estudió anteriormente en centros educativos públicos, mientras que el 20,2% ($n = 118$) procedía de una educación basada en centros concertados religiosos. Además, un 7% del alumnado ($n = 41$) procedía de centros educativos privado-religiosos y un 3,6% ($n = 21$) de estudiantes procedía de centros concertados no religiosos. Por último, un 3,4% del alumnado ($n = 20$) era procedente de centros educativos privados no religiosos. Los sujetos participaron voluntaria y anónimamente tras brindar su consentimiento. Por todo ello, podemos afirmar que la muestra de participantes se puede considerar isomórfica respecto a la población de maestras y maestros en formación, tanto en lo relativo a su género declarado como respecto a sus estudios y orientación previos a sus estudios universitarios.

5.2.3. Batería de Instrumentos.

Una vez superada la aplicación piloto de la batería, configuramos la Batería de Instrumentos (Anexo II) que definitivamente sería la incluida en el Estudio Principal. En relación al formato y el diseño de la misma, no se llevaron a cabo modificaciones a destacar. Al tratarse en este caso de un estudio más amplio que el piloto, se agregaron nuevas variables de estudio y con ello varios instrumentos más a la batería. Por ende, la extensión aumentó, manteniéndose las instrucciones y formato de respuesta de la batería piloto.

Es importante destacar que el único instrumento en el que se llevaron a cabo modificaciones con respecto a los incluidos en la anterior batería piloto, fue la *Escala de Representación Tridimensional de Justicia Social-ERTJS*. El resto de instrumentos incluidos en la anterior batería piloto (*Escala de Creencia en un Mundo Justo*; *Escala de Orientación a la Dominancia Social* *Escala de Horizonte Ideal del Buen Ciudadano*) se mantuvieron de manera idéntica en la batería definitiva para el Estudio Principal. Por

ello, dichos instrumentos no serán nuevamente expuestos en detalle, siendo solo citados según la estructura de la Batería de Instrumentos que se expone.

Por último, es importante destacar que en la Batería de Instrumentos destinada al Estudio Principal se añadieron diversos instrumentos, de cara a ampliar los factores psicosociales sometidos a estudio. En este sentido, se añadieron las siguientes escalas: Escala de Bienestar Social (Blanco & Díaz, 2005); Escala adaptada de Activismo Sociopolítico (IJE, 2016); Escala de Autoposicionamiento Político (Rodríguez, Costa & Sabucedo, 1993); Escala de Percepción de Distribución de la Riqueza en España (elaboración propia).

A continuación, se describen las modificaciones y composición definitiva de los instrumentos de medición que fueron incluidos en la Batería de Instrumentos (véase completa en Anexo II) destinada al Estudio Principal:

1) Escala Representación Tridimensional de Justicia Social (ERTJS):

Una vez analizadas diversas características psicométricas de los ítems sometidos preliminarmente a estudio, finalmente fueron eliminados 8 ítems de la escala. Como se expondrá con detalle en el siguiente capítulo, el estudio piloto evidenció que siguiendo a Hair et al. (2006) los ítems eliminados mostraban inadecuados índices de Asimetría y Curtosis (+2/-2). Además, con la eliminación de dichos ítems del instrumento, el índice fiabilidad *Alfa de Cronbach* de las subescalas se mostraba más adecuado (Huh, Delorme & Reid, 2006). En este sentido, fueron eliminados los siguientes ítems: Subescala Redistribución: 6, 10; Subescala Reconocimiento: 21, 24, 28; Subescala Representación: 19, 29, 30. Por tanto, la escala quedó compuesta finalmente por 22 ítems, distribuidos en tres dimensiones: tanto la Subescala de Redistribución como la de Reconocimiento se miden mediante 7 ítems, mientras que Subescala de Representación se mide por medio de 8 ítems. La mayor cantidad de ítems vinculados a la Subescala de Representación se debe principalmente a la transversalidad que posee esta

subdimensión, ya que la participación y los mecanismos que implica esta dimensión son cruciales para la consecución de la Redistribución y el Reconocimiento (Sainz, 2017). Una vez conformada la escala en base a los ítems descritos, se llevó a cabo un *Análisis Factorial Confirmatorio* que confirmó características adecuadas para la escala, de acuerdo a la concepción tridimensional de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) con sus tres factores correlacionados ($X^2 = 321, 657$, $df = 105$, $X^2 / df = 3,06$, $CFI = ,91$, $\Delta^2 = ,92$; $RMSEA = ,043$ [,000 - ,069]).

II) Escala adaptada de Orientación a la Dominancia Social (Etchezahar, et al., 2014):

En la batería de instrumentos destinada al Estudio Principal, la presente escala se mantuvo de manera idéntica a la validación empleada (Etchezahar, et al. 2014) y previamente incluida y descrita en la Batería Piloto de Instrumentos.

III) Escala de Creencia en un Mundo Justo (Barreiro et al., 2014):

En la batería de instrumentos destinada al Estudio Principal, esta escala también se mantuvo de manera idéntica a su validación previa (Barreiro et al., 2014) y anteriormente incluida y descrita en la Batería Piloto de Instrumentos.

IV) Escala de Bienestar Social (Blanco & Díaz, 2005):

En los dos estudios realizados se empleó una versión de las Escalas de Bienestar Social (Keyes, 1998) adaptada y validada previamente en el español (Blanco & Díaz, 2005) y conformada por 25 ítems. A dicho proceso de validación fueron sometidos un total de 33 ítems que formaban parte de la escala original *Social Well-Being Scales* (Keyes, 1998). Para ello, la muestra de participantes se compuso de 469 personas adultas de las cuales 192 fueron estudiantes universitarios, lo que supone ciertas similitudes con los participantes de los estudios a llevados a cabo en los estudios de la presente tesis doctoral.

En referencia a la validez de constructo, este modelo propuesto de Bienestar Social se manifiesta adecuado por medio de la evaluación mediante cinco factores, mostrando un buen ajuste según los datos hallados. Por tanto, según Blanco & Díaz (2005), podemos señalar que el modelo teórico de cinco factores propuesto muestra un ajuste adecuado (Bollen, 1989; Hu & Bentler, 1999). Dichos autores también aportaron un análisis de validez convergente, hallando relaciones entre las cinco subdimensiones de Bienestar Social, que correlacionaron de manera significativa positivamente y negativamente con diversas variables (Blanco & Díaz, 2005): las variables *Anomia* y *Limitaciones* correlacionan con la falta de confianza en la sociedad como motor de cambio y de progreso (Actualización Social) que, como es esperable, se deja fácilmente acompañar de una cierta incapacidad, que acaba por tornarse en desinterés, para comprender su dinámica (Coherencia Social), y el desinterés y la falta de confianza en los otros (Aceptación Social) se relacionan con un alto nivel de anomia y limitaciones personales. La dimensión de Integración Social es la que ofrece mayores correlaciones positivas con las cuatro subdimensiones restantes.

Por tanto, la escala se encuentra compuesta por cinco dimensiones correlacionadas (Integración Social, Aceptación Social, Contribución Social, Actualización Social y Coherencia Social). En este sentido, cada subescala se compone de 5 ítems, a excepción de la Subescala Aceptación Social (6 ítems) y la Subescala Coherencia Social (4 ítems). El formato de respuesta es tipo Likert con 5 anclajes de respuesta en función del grado de acuerdo de los participantes con las diferentes afirmaciones, siendo 1= "*Totalmente en desacuerdo*"; 2= "*Algo en desacuerdo*"; 3= "*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*"; y 5= "*Totalmente de acuerdo*". En el caso los ítems formulados en sentido negativo, se invirtió el signo de sus ítems, ya que las respuestas a estos ítems se situaban en sentido inverso a las de Bienestar Social. A puntuaciones más altas en la escala, mayores niveles de Bienestar Social.

V) *Escala de Compromiso Cívico del Horizonte Ideal del Buen Ciudadano* (IJE, 2016):

En la batería de instrumentos destinada al Estudio Principal, esta escala también se mantuvo de manera idéntica a su validación previa (IJE, 2016) y anteriormente incluida y descrita en la Batería Piloto de Instrumentos.

VI) *Escala adaptada de Activismo Sociopolítico* (IJE, 2016):

Este instrumento evalúa la frecuencia de participación en un conjunto de acciones vinculadas al ámbito de la participación sociopolítica y que permiten analizar la implicación con la política, entendida en términos amplios. En este sentido, la participación sociopolítica tiene unos contornos difíciles de delimitar y que van cambiando con el tiempo conforme la política amplía su campo de significaciones y los ciudadanos diversifican sus formas de intervenir en la esfera pública (Ospina Antury, 2017). Gran parte de la participación se evalúa centrando el foco en la implicación en acciones relacionadas con la dimensión institucional de la política representativa. Sin embargo, la Escala de Activismo Sociopolítico también presta atención a otras acciones vinculadas al activismo político, más cercanas a las formas en que hoy la ciudadanía se expresa (Harris, Wyn & Younes 2010). El instrumento evalúa la participación más allá de la democracia política institucional; más allá de la división vida pública-vida privada; y más allá de la división offline/online (Pleyers & Karbach, 2014). Así, esta escala contiene un conjunto de acciones de participación sociopolítica empleada en la encuesta del IJE 2016 y que tiene en cuenta esta diversificación del repertorio e incorpora actividades tradicionales de la política representativa (por ejemplo: “*votar en las elecciones*” o “*contactar con políticos*”); acciones dirigidas a expresar el descontento y protesta ciudadana (por ejemplo: “*acudir a manifestaciones*” o “*llevar a cabo una huelga*”; diferentes formas de plasmar el compromiso con alguna causa (por ejemplo: “*firmar peticiones*”, “*llevar insignias*” o “*dar dinero a una causa*”); y acciones no tan habituales pero que ya han pasado a formar parte del repertorio participativo de un gran

número de personas (por ejemplo: *“comprar o boicotear determinados productos por motivos sociopolíticos”, “enviar mensajes políticos por redes sociales”*).

En todos los casos, se evalúa la frecuencia con la que se participa en cada acción planteada, siendo: 1.- *“No he participado nunca”* (nivel bajo de activismo); 2.- *“Participé pero no en el último año”* (nivel medio de activismo); 3.- *“He participado en los últimos 12 meses”* (nivel alto de activismo). La escala se plantea por medio de una tabla en la que los sujetos tienen que marcar el grado en que han participado en cada acción (Anexo II).

VII) Escala de distribución de la riqueza percibida en España (autoelaborada):

En base a la anterior escala, se diseñó un ítem adicional para evaluar la percepción de distribución de la riqueza de los participantes. Así, se presentó la siguiente cuestión: *“Pensando en la distribución de la riqueza entre los ciudadanos de España, a continuación hay una serie de casillas que van desde: 1.- Una distribución de la riqueza con mucha desigualdad; hasta 10.- Una distribución de la riqueza con mucha igualdad”*. Por tanto, a mayores puntuaciones en la escala, más igualitaria es la percepción de la riqueza en España.

VIII) Escala adaptada de Autoposicionamiento Político (Rodríguez et al., 1993):

Se empleó una escala adaptada a partir de la Escala de Autoposicionamiento Político-Ideológico de Rodríguez et al. (1993). En este sentido, se presentó la siguiente pregunta: “Cuando se habla de política se utilizan normalmente las expresiones Izquierda y Derecha. A continuación, hay una serie de casillas que van de Izquierda (1) a Derecha (10), ¿En qué casilla te situarías?”. Por ello, a mayores puntuaciones en la escala, autoposicionamientos políticos más cercanos a la derecha.

5.2.4. Procedimiento.

Como se expondrá en los capítulos de resultados, una vez analizados los resultados del Estudio Piloto, se planificó el Estudio Principal de la presente investigación. Para la administración de la Batería de Instrumentos definitiva se informó de la investigación a diversos docentes de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación (Universidad Autónoma de Madrid) y se concertaron fechas para la aplicación de la batería definitiva de instrumentos en diferentes grupos de estudiantes, distribuidos entre las tres diferentes etapas educativas evaluadas (1º y 4º curso de grado y Máster MESOB). Para ello, se presentó la investigación a un total de tres grupos de primer y cuarto curso de los grados de Maestro/a en Educación Primaria e Infantil y a cuatro grupos del Máster. Una vez presentada la investigación, se administró la Batería de Instrumentos en los grupos descritos, que conformaron la muestra total de participantes. Es relevante destacar que en parte esta aplicación se pudo llevar a cabo gracias a la colaboración de algunos docentes de los Grados de Maestro/a y del Master MESOB que cedieron parte del tiempo de sus sesiones de clase para la administración de la batería. Todo el alumnado participó en la investigación de manera voluntaria y anónima, habiendo sido informados de que los datos resultantes se emplearían exclusivamente con fines académicos.

Una vez recolectados los datos, se procedió al análisis cuantitativo de los mismos mediante el programa estadístico SPSS (22). En este sentido los principales cálculos llevados a cabo mediante el análisis de datos fueron de varios tipos. En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos (*Media; Desviación Típica*) para todas las variables estudiadas y de frecuencias en algunos casos. En segundo lugar, se procedió a calcular la fiabilidad de las escalas y subescalas por medio del índice *Alfa de Cronbach*, teniendo en cuenta la opción *si se elimina un elemento*. En tercer lugar, se procedió a calcular las interacciones entre diferentes grupos según el género y la etapa

formativa mediante un *ANOVA multifactorial con contraste post hoc Bonferroni y Contraste Post hoc Tukey-B*, según el caso. Además, de cara a conocer como se relacionan las variables estudiadas se calcularon *Análisis de Correlaciones Bivariadas* mediante el *Coefficiente de Pearson*. De cara realizar diversos análisis mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales, se empleó el programa estadístico SPSS AMOS (20).

Es importante destacar el tratamiento que se llevó a cabo de los datos perdidos en los diferentes ítems de las escalas administradas. En este sentido, de cara a no perder sujetos del Estudio Principal se sustituyeron los valores perdidos en los diferentes ítems evaluados por la puntuación media de la serie en cada caso. No obstante, el porcentaje de valores perdidos se encuentra dentro del rango aceptable tratable (Useche & Mesa, 2006), no superando en ningún caso el 10% muestra de participantes.

Una vez descrito en detalle el método de investigación, los Capítulos 6 y 7 presentarán los resultados de los dos estudios diseñados, de manera que podamos ir dando respuesta a cada uno de los objetivos e hipótesis de partida. En primer lugar, en el Capítulo 6 se comenzará exponiendo los resultados preliminares más relevantes del Estudio Piloto. Posteriormente, en el Capítulo 7 dichos resultados serán ampliados mediante el Estudio Principal, con un análisis más amplio de las representaciones de Justicia Social, así como, de los factores psicosociales sometidos a estudio.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS: ESTUDIO PILOTO

6.1. Las representaciones de Justicia Social de los futuros docentes.

En primer lugar, se analizaron los estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Representación Tridimensional de Justicia Social (ERTJS). A continuación, en la Tabla 2, se presenta la Media (M), Desviación Típica (DT), Asimetría (S) y Curtosis (K). También se contrastó la fiabilidad de la escala mediante el índice Alfa de Cronbach (α), así como, este mismo índice si se elimina alguno de los elementos que componen la escala ($\alpha.-x$).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos en la ERTJS (Estudio Piloto).

Escala Representación Justicia Social ($\alpha = .65$)	M	DT	S	K	$\alpha.-x$
Redistribución ($\alpha = .57$)					
1. Los países más ricos deberían transferir una parte significativa de sus recursos a los países más pobres.	4,39	,72	-1,14	1,31	,51
3. Las personas con mayor riqueza deberían pagar progresivamente más impuestos que las que tienen menor riqueza.	4,26	,91	-1,22	1,06	,52
5. Debería regularse por ley que los trabajadores de una empresa participen en los beneficios.	4,03	,846	-,65	,33	,57
6. Se debería destinar mayor cantidad de recursos a los estudiantes con necesidades educativas especiales.	4,50	,69	-4,36	5,62	,63
9. Todas las personas desempleadas deberían recibir una ayuda económica del Estado.	3,88	1,15	-,66	-,67	,45
10. El salario de una persona con discapacidad debería ser acorde a su desempeño, independientemente del esfuerzo que le suponga.	2,84	1,340	,061	-2,25	,54
13. El gobierno debería tomar las medidas necesarias para garantizar que todas las personas tengan acceso a una vivienda digna.	4,74	,559	-2,01	1,43	,53
17. El Estado debería mejorar los servicios públicos en sanidad y educación, aunque eso implique aumentar determinados impuestos.	4,38	,849	-1,31	1,02	,57

22. Una jubilación digna es un derecho que debería concederse aunque una persona haya tenido pocos aportes.	3,83	1,06	-,68	-,40	,50
23. Las familias más pobres deberían recibir más dinero del Estado que las que tienen mayores recursos.	4,05	,93	-,79	,13	,50

Reconocimiento ($\alpha = .58$)

7. El Estado debería promover la plena incorporación de profesores migrantes en todas las escuelas públicas, concertadas y privadas.	4,12	,918	-,842	,176	,42
12. En el Congreso debería haber representantes de todas las minorías étnicas o culturales.	4,11	,973	-1,15	1,19	,43
15. Las personas transexuales sólo pueden acceder a tratamientos orientados a modificar su cuerpo después de ser valorada su salud mental.	2,03	1,26	,77	-,81	,50
18. Todas/os las/os residentes estables de un país deben tener derecho a votar en las elecciones, aunque no hayan nacido allí.	4,03	1,132	-1,08	,36	,40
20. Las personas migrantes que viven en nuestro país tendrían que poder mantener sus costumbres y cultura si así lo desean.	3,82	1,08	-,47	-,88	,38
21. Las/os estudiantes con necesidades educativas especiales deberían asistir a centros educativos donde se les atiende de manera exclusiva.	2,12	1,092	,84	,14	,65
24. Para conciliar la vida laboral con la personal, las mujeres deberían acceder a trabajos que no supongan grandes responsabilidades, para tener tiempo para sus hijos.	1,34	,815	2,61	6,35	,60
26. Todas las personas deben tener derecho a acceder a tratamientos de reproducción asistida independientemente de su identidad u orientación sexual.	4,46	,89	-1,83	2,21	,43
27. A las personas migrantes se les deben reconocer los mismos derechos que a las personas que tienen la nacionalidad de ese país.	4,25	,92	-1,28	1,51	,35
28. Es necesario tener mayor tolerancia con los grupos sociales que piensan diferente.	3,83	1,075	-3,60	-4,24	,61

Representación ($\alpha = .59$)

2. Todos los países deberían participar en la toma de decisiones internacionales que les afecten, aunque tengan una población pequeña.	4,77	,47	-1,95	3,13	,37
--	------	-----	-------	------	-----

4. Las leyes aprobadas sin amplia mayoría en el Congreso, deberían ser ratificadas o rechazadas por el voto ciudadano.	4,04	1,016	-,965	,488	,30
8. Es fundamental que las/os estudiantes participen en la elaboración de las normas de convivencia de sus colegios.	4,65	,615	-2,46	9,61	,33
11. No es útil realizar consultas ciudadanas para la elaboración de leyes o la toma de decisiones políticas.	1,61	1,036	1,70	2,06	,35
14. Las/os estudiantes deberían tener una participación activa sobre decisiones acerca de cómo se gestiona el aprendizaje en las aulas.	4,63	,550	-1,138	,319	,34
16. Los gobiernos deberían convocar siempre a sus ciudadanas/os cuando haya que tomar decisiones importantes para sus vidas.	4,43	,835	-1,39	1,12	,38
19. Por más que una/o participe en política y movimientos sociales, realmente nada va a cambiar.	4,11	,97	-4,15	4,19	,65
25. Es necesario que todas las personas participen de los problemas de su comunidad.	4,43	,83	-1,39	1,12	,37
29. Solo deberían participar en política las personas que tienen un genuino interés.	2,58	1,340	4,45	-8,01	,60
30. Las/os menores de 18 años no deben participar en organizaciones o grupos políticos.	2,80	1,300	3,28	-5,85	,61

Nota. Los ítems sombreados no mostraron propiedades psicométricas adecuadas.

Si bien la mayor parte de los ítems testeados en el estudio piloto cumplen con índices de Asimetría y Curtosis adecuados (+2/-2) para la mayor parte de los ítems (George & Mallery, 2003). Sin embargo, en la Subescala de Redistribución los ítems 6 y 10 no presentan índices adecuados. En la Subescala de Reconocimiento, los ítems 21, 24 y 28 presentan índices que tampoco son adecuados. Por último, en la Subescala de Representación, los ítems 19, 29 y 30 tampoco presentaron índices adecuados de asimetría y de curtosis.

En relación a las puntuaciones medias que el alumnado obtiene en cada subescala, en la Figura 2, se observa que en la Subescala de Redistribución existen puntuaciones medias más altas ($M = 81,88$; $DT = 8,36$) que en la Subescala de Reconocimiento ($M = 78,74$; $DT = 9,68$) y en la Subescala de Representación ($M =$

68,76; $DT = 6,22$). En la ERTJS global el futuro profesorado obtuvo una puntuación media de $M = 76,46$; $DT = 5,94$).

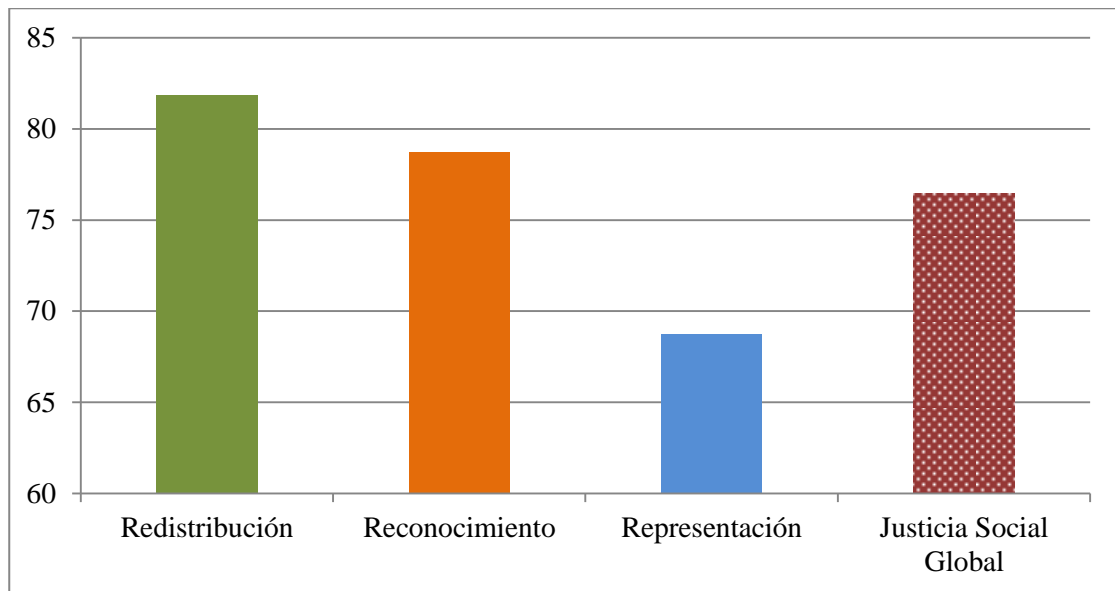


Figura 2. Puntuaciones medias en la ERTJS y sus tres dimensiones (Estudio Piloto).

En las tres subescalas la puntuación máxima es de 100 puntos y la mínima de 10, de modo que una mayor puntuación indicaría la presencia de representaciones más elaboradas de Justicia Social, en el sentido del modelo tridimensional descrito en los capítulos anteriores. Todas las subescalas y la escala global fueron transformadas linealmente para obtener una amplitud del baremo común desde 0 a 100.

Asimismo, se llevó a cabo un estudio de correlaciones bivariadas entre las tres dimensiones de la Justicia Social (Tabla 3). En este sentido, se hallaron correlaciones significativas moderadas en sentido positivo entre las tres dimensiones y la dimensión global de Justicia Social.

Tabla 3. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones de la Justicia Social (Estudio Piloto).

	1	2	3	4
1. Redistribución	,57	,32**	,32**	,60**
2. Reconocimiento		,58	,39**	,63**
3. Representación			,59	,72**
4. Justicia Social Global				,67

** $p < .01$; * $p < .05$; Nota: Alfa de Cronbach en la diagonal

Así, se evidenciaron correlaciones entre la representación global de Justicia Social y las tres dimensiones que componen el constructo (Representación: $r = ,72^{**} > \text{Reconocimiento: } r = ,63^{**} > \text{Redistribución: } r = ,60^{**}$). En este sentido, también se observaron relaciones positivas significativas entre las tres dimensiones de Justicia Social, con idénticos valores entre la dimensión de Redistribución con Reconocimiento y Representación ($r = ,32^{**}$), y siendo más fuertes ($r = ,39^{**}$) entre las dimensiones Reconocimiento y Representación.

6.2. Creencia en un Mundo Justo y Orientación a la Dominancia de los futuros docentes.

Posteriormente, se analizaron los estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Creencia en un Mundo Justo. A continuación, en la Tabla 4, se presenta la Media (M), Desviación Típica (DT), Asimetría (S), Curtosis (K) y alfa si se elimina un elemento ($\alpha\text{-}x$). También se testeó la fiabilidad total de la escala mediante el índice de Alfa de Cronbach.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos en la Escala BJW (Estudio Piloto).

Escala Creencia en un Mundo Justo ($\alpha = ,85$)	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>S</i>	<i>K</i>	$\alpha. -x$
1. Creo que las personas obtienen lo que tienen derecho a tener.	4,39	,72	1,22	1,13	,83
2. Creo que los esfuerzos de una persona son tenidos en cuenta y recompensados.	4,26	,91	,51	-,13	,84
3. Creo que las personas se han ganado las recompensas y castigos que reciben.	4,50	,69	,55	-,69	,81
4. Creo que las personas que tienen mala suerte la han traído sobre sí mismas.	2,84	1,34	1,38	1,23	,84
5. Creo que las personas obtienen lo que merecen.	3,88	1,15	,57	-,65	,83
6. Creo que las recompensas y los castigos son administrados justamente.	4,74	,56	1,51	2,03	,82
7. Básicamente pienso que el mundo es un lugar justo.	4,03	,85	1,63	2,09	,84

En referencia a los estadísticos descriptivos, los ítems que conforman la Escala de Creencia en un Mundo Justo cumplen con índices de Asimetría y Curtosis adecuados (+2/-2) en todos los casos (George & Mallery, 2003). Por su parte, el futuro profesorado obtiene en la Escala de Creencia en un Mundo Justo una puntuación media ($M = 13,57$; $DT = 5,06$), siendo 35 la puntuación máxima que indicaría niveles máximos en esta creencia. Además, los resultados hallados indicaron niveles de fiabilidad adecuados ($\alpha = ,85$) para la escala de BJW (Huh et al., 2006).

En siguiente lugar, se analizaron los estadísticos descriptivos de los ítems de la Orientación a la Dominancia Social. En este sentido, en la Tabla 5, se presenta la Media (M), Desviación Típica (DT), Asimetría y Curtosis de las dos subescalas que componen dicha escala. También se testeó la fiabilidad de la escala mediante el índice de Alfa de Cronbach, así como, este mismo índice si se elimina alguno de los elementos que componen la escala.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos en la Escala SDO (Estudio Piloto).

Escala Orientación Dominancia Social ($\alpha = ,73$)	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>S</i>	<i>K</i>	α_{-x}
Subescala Dominancia Grupal ($\alpha = ,64$)					
1. Para salir adelante en la vida, algunas veces es necesario pasar por encima de otros grupos de personas.	1,70	1,03	1,32	,63	,59
3. Los grupos superiores deberían dominar a los grupos inferiores.	1,12	,36	2,38	2,26	,62
5. Es normal que haya grupos de personas con posiciones superiores y con posiciones inferiores	2,36	1,25	,49	-,78	,60
7. Probablemente es bueno que ciertos grupos estén en una posición superior y otros en una posición inferior.	1,89	,96	,72	-,59	,48
9. Las personas deberían conformarse más con el papel que les corresponde.	1,52	,88	2,04	2,50	,59
Subescala Oposición a la Igualdad ($\alpha = ,69$)					
2. Habría menos problemas si tratáramos a los diferentes grupos de manera más igualitaria.	1,59	,79	-1,29	1,12	,66
4. La igualdad entre grupos de personas debería ser nuestro ideal.	1,39	,81	-2,52	2,39	,65
6. Se debe aumentar la igualdad social.	1,19	,52	-2,08	2,02	,62
8. Debemos luchar por conseguir ingresos más igualitarios para todos.	1,53	,85	-1,78	1,97	,66
10. Sería deseable que las oportunidades de todos los grupos fueran iguales.	1,29	,62	-2,02	2,11	,64

En referencia a los estadísticos descriptivos, los ítems que conforman la Subescala de Orientación a la Dominancia Grupal y la Subescala de Oposición a la Igualdad cumplen con índices de Asimetría y Curtosis adecuados (+2/-2) en todos los casos (George & Mallery, 2003). Por su parte, el futuro profesorado obtiene en la Escala de Orientación a la Dominancia Social una puntuación media ($M = 15,62$; $DT = 4,46$), siendo 50 puntos los niveles máximos para esta variable en la escala. Asimismo, como se observa en a Figura 3, los futuros docentes obtuvieron puntuaciones medias en la Subescala de Orientación a la Dominancia Grupal ($M = 8,61$; $DT = 3,02$) y en la Subescala de Oposición a la Igualdad ($M = 6,99$; $DT = 2,45$), siendo de 25 puntos los niveles máximos en cada una de las subdimensiones.

Además, los resultados hallados indicaron niveles de fiabilidad adecuados (Huh, et al., 2006) para la escala global ($\alpha = ,73$), así como, para la Subescala de Dominancia Grupal ($\alpha = ,64$) y la Subescala de Oposición a la Igualdad ($\alpha = ,69$).

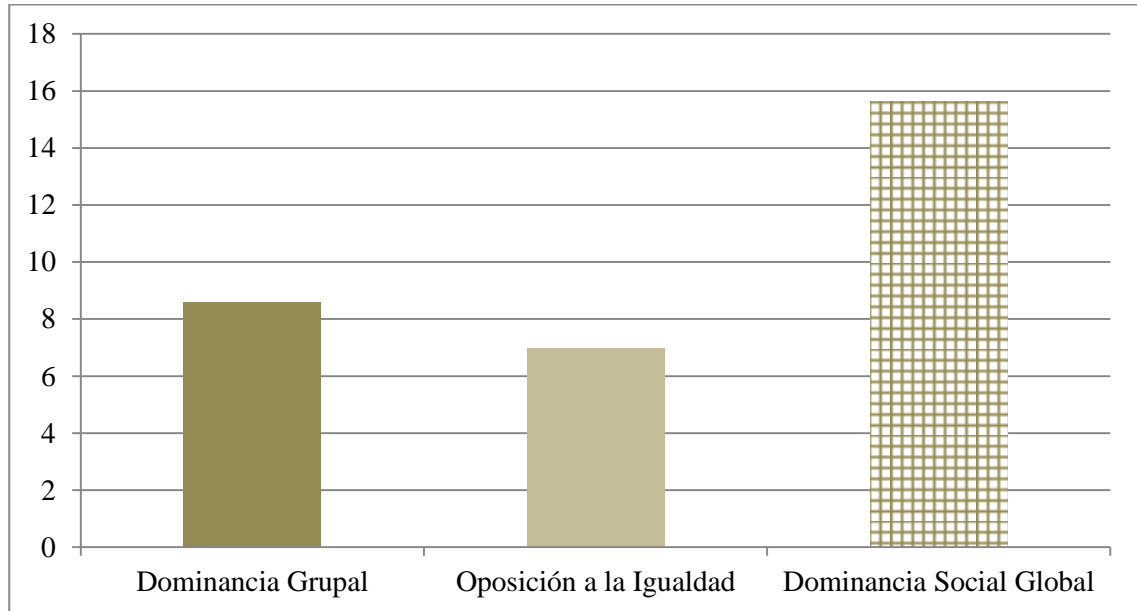


Figura 3. Puntuaciones medias en la Escala SDO y sus dimensiones (Estudio Piloto).

Finalmente, se calcularon las correlaciones entre las subescalas de Dominancia Grupal y Oposición a la Igualdad, que conforman la Escala de Orientación a la Dominancia Grupal (Tabla 6).

Tabla 6. Correlaciones bivariadas entre la Orientación a la Dominancia Social y sus subdimensiones (Estudio Piloto).

	1	2	3
1. Dominancia Grupal	,64	,37**	,86**
2. Oposición Igualdad		,69	,78**
3. Orientación Dominancia Social			,73

** $p < .01$; * $p < .05$; Nota: Alfa de Cronbach en la diagonal.

Se obtuvieron correlaciones positivas significativas moderadas entre las dos subdimensiones que conforman el constructo ($r = ,37^{**}$). Además, ambas

subdimensiones correlacionan con fuerza positivamente con la Orientación a la Dominancia Social (Dominancia Grupal: $r = ,86^{**}$ > Oposición a la Igualdad: $r = ,78^{**}$).

6.3. Compromiso Cívico de los futuros docentes de acuerdo al Horizonte Ideal del Buen Ciudadano.

En siguiente lugar, se analizaron los estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Compromiso Cívico. A continuación, en la Tabla 7, se presenta la Media (M), Desviación Típica (DT), Asimetría (S) y Curtosis (K). También se testeó la fiabilidad de la escala mediante el índice de Alfa de Cronbach, así como, este mismo índice si se elimina alguno de los elementos que componen la escala (α_{-x}).

Tabla 7. Estadísticos descriptivos en la Escala Horizonte Ideal del Buen Ciudadano (Estudio Piloto).

Escala Horizonte Ideal del Buen Ciudadano ($\alpha = ,79$)	M	DT	S	K	α_{-x}
<i>Para ser un/a buen/a ciudadano/a es importante...</i>					
1. Votar siempre en las elecciones.	4,07	1,04	-1,09	,60	,77
2. No evadir impuestos.	4,45	,89	-2,17	5,38	,78
3. Obedecer siempre las leyes y las normas.	3,98	1,00	-,78	,020	,79
4. Mantenerse informado sobre las acciones del Gobierno.	3,98	,99	-1,01	,96	,76
5. Participar en Asociaciones de carácter social o político.	3,31	1,05	-,070	-,32	,76
6. Tratar de entender a la gente con opiniones distintas a las nuestras.	4,47	,80	-2,06	5,54	,77
7. Elegir artículos de consumo que, aunque sean algo más caros, no dañen el medio ambiente.	3,98	1,01	-,81	,24	,76
8. Ayudar a gente que, en nuestro país, vive peor que tú.	4,34	,70	-,88	,65	,75
9. Ayudar a gente que, en otras partes del mundo, vive peor que tú.	4,08	,94	-,97	,77	,77
10. Estar dispuesto a servir en el Ejército en tiempo de necesidad.	2,39	1,28	,63	-,58	,79
11. Colaborar con los servicios de emergencia civil si es necesario.	3,93	1,02	-1,01	,91	,76
12. Tratar de explicar por qué se producen las situaciones de injusticia y desigualdad en mi país.	3,79	1,05	-,56	-,32	,76
13. Comprometerse y actuar para eliminar o reducir las situaciones de injusticia y desigualdad en mi país.	4,41	,80	-1,78	3,32	,76

En primer lugar, la fiabilidad de la escala muestra índices adecuados ($\alpha = ,85$) (Huh et al., 2006). En referencia a los estadísticos descriptivos, la mayor parte de los ítems que conforman la escala cumplen con índices de Asimetría (S) y Curtosis (K) adecuados (+2/-2) (George & Mallery, 2003). En este sentido, pese a que los ítems 2, 6 y 13 de la escala muestran índices de Curtosis más elevados ($K = 5,38$; $K = 5,54$; $K = 3,32$), los de asimetría se encuentran dentro del índice adecuado anteriormente citado. En cuanto a la puntuación media obtenida por el alumnado en relación al compromiso cívico, esta fue de $M = 47,21$ ($DT = 6,16$), siendo 60 la puntuación máxima, que muestra los niveles máximos posibles en esta variable.

Además, los/as futuros/as docentes mostraron puntuaciones medias más elevadas en relación a los ítems considerados más necesarios para ser un buen ciudadano en: *Tratar de entender a la gente con opiniones distintas a las nuestras* ($M = 4,47$; $DT = ,80$); *No evadir impuestos* ($M = 4,45$; $DT = 13$); *Comprometerse y actuar para eliminar o reducir las situaciones de injusticia y desigualdad en mi país* ($M = 4,41$; $DT = 13$); *Ayudar a gente que, en nuestro país, vive peor que tú* ($M = 4,34$; $DT = ,70$). Por el contrario, los ítems considerados menos importantes para ser un buen ciudadano, fueron: *Estar dispuesto a servir en el Ejército en tiempo de necesidad* ($M = 2,39$; $DT = 1,28$); *Participar en Asociaciones de carácter social o político* ($M = 3,31$; $DT = 1,05$).

6.4. Autoposicionamiento Político y Percepción de Distribución de la Riqueza en futuros/as docentes

En primer lugar, en relación al Autoposicionamiento Político, como se observa en la Tabla 8, el futuro profesorado evaluado se autoposicionó de media en torno al centro-izquierda ($M = 4,31$; $DT = 2,2$).

Tabla 8. Estadísticos descriptivos en la Escala de Autoposicionamiento Político (Estudio Piloto)

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>S</i>	<i>K</i>
<i>Autoposicionamiento político</i>	4,31	2,2	,41	-,47

Además, como se puede observar en la Figura 4, un 50% del total del alumnado se autoposicionó políticamente entre 1 (izquierda) y 4, siendo el autoposicionamiento más centrado (5) el más frecuente con un 24,8%. En contraposición, el 25,2% restante del alumnado se autoposicionó entre 6 y 10 (Derecha).

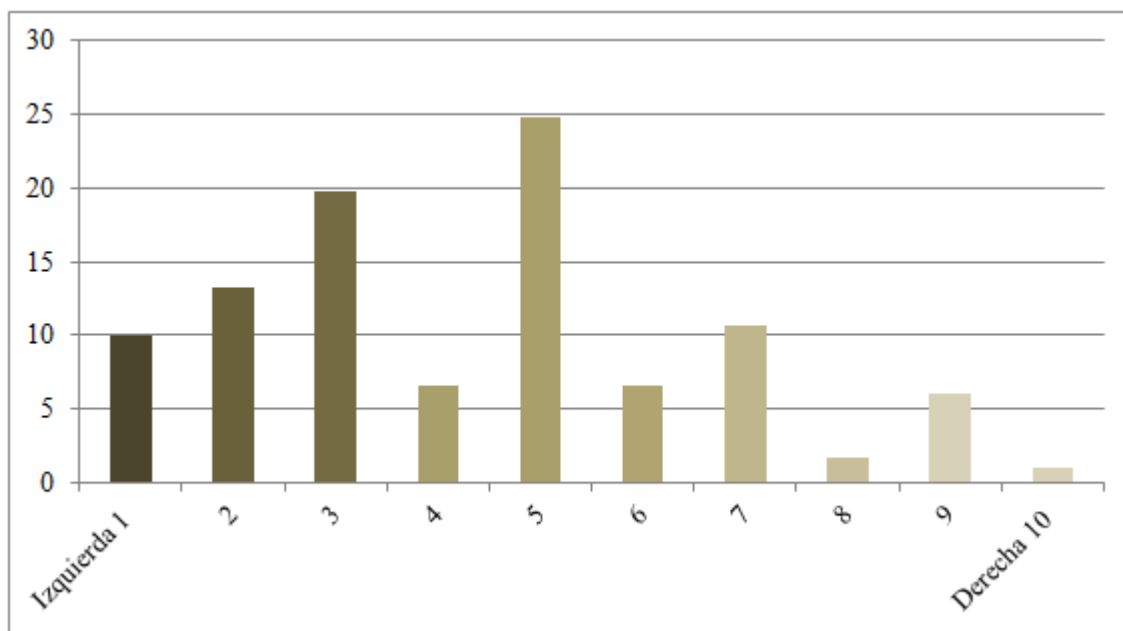


Figura 4. Estadísticos de frecuencias según el Autoposicionamiento Político (Estudio Piloto).

De esta forma, los/as futuros docentes se autopusicaron más frecuentemente hacia el centro y la izquierda política que hacia el centro-derecha, siendo especialmente bajo el autopusicionamiento entre 8 y 10 (derecha).

En segundo lugar, en relación a la Percepción de Distribución de la Riqueza en España, como se observa en la Tabla 9, el futuro profesorado de media consideró que la riqueza estaba distribuida más desigualmente ($M = 3,20$; $DT = 1,97$).

Tabla 9. Estadísticos descriptivos en la Escala de Percepción de Distribución de la Riqueza en España (Estudio Piloto).

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>S</i>	<i>K</i>
<i>Percepción de Distribución de la Riqueza</i>	3,20	1,97	1,15	1,28

Además, como se puede observar en la Figura 5, un 81,7% del total del alumnado respondió que la riqueza se encontraba distribuida desigualmente, siendo la distribución de la riqueza (3 sobre 10) la más frecuente con un 25%. En contraposición, el 19,3% restante del alumnado consideró que la riqueza estaba distribuida más igualitariamente (entre 5 y 10).

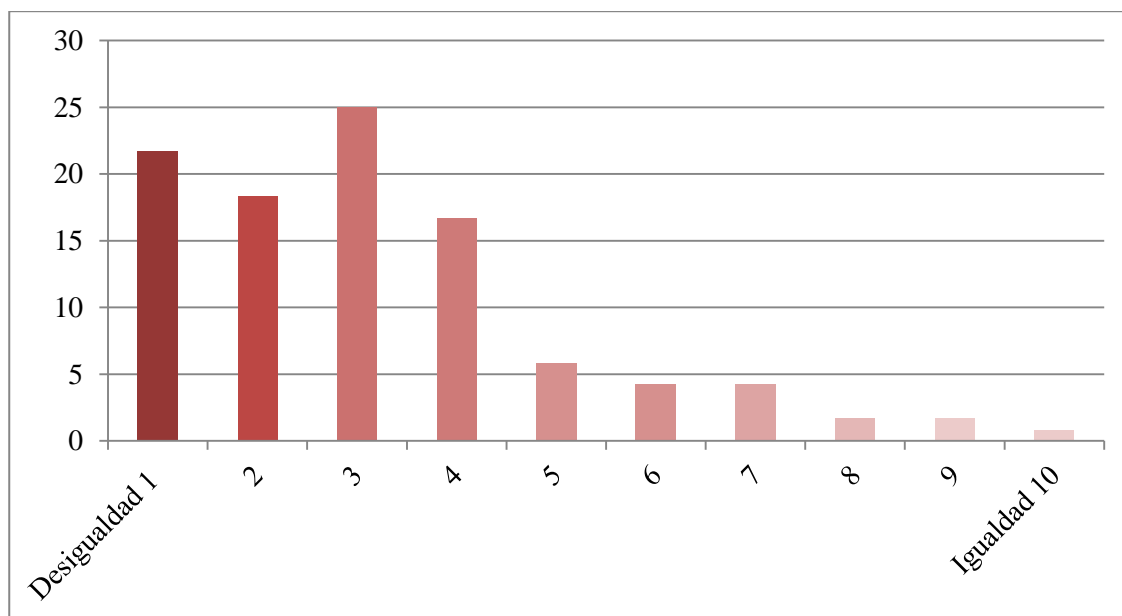


Figura 5. Estadísticos de frecuencias según la Percepción de Distribución de la Riqueza en España (Estudio Piloto).

De esta forma, los/as futuros docentes consideraron más frecuentemente que la riqueza estaba desigualmente distribuida en España, siendo especialmente baja la frecuencia de elecciones asociadas a una distribución igualitaria de la riqueza (entre 6 y 10).

6.5. Relaciones entre la Representación Tridimensional de Justicia Social y los factores psicosociales estudiados.

Finalmente, se analizaron las correlaciones entre las tres dimensiones de Justicia Social y todas las variables psicosociales incluidas en estudio preliminar. En primer lugar, se muestran las correlaciones bivariadas halladas (Tabla 10) entre las tres dimensiones que conforman la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) y otras variables psicosociales teóricamente opuestas (Creencia en un Mundo Justo; Dominancia Grupal; Oposición a la Igualdad; Autoposicionamiento Político de derechas; y Percepción Igualitaria de Distribución de la Riqueza en España).

Tabla 10. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones de Justicia Social y los factores psicosociales estudiados (Estudio Piloto).

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Redistribución	,57	,46**	,23*	-,34**	-,16	-,50**	-,28**	-,20**
2. Reconocimiento		,58	,24*	-,33**	-,40**	-,48**	-,55**	-,28**
3. Representación			,59	-,21**	-,18**	-,21**	-,37**	-,27**
4. BJW				,85	,48**	,37**	,21**	,26**
5. Dom.Grupal					,70	,51**	,30**	,19**
6. Opos. Igualdad						,65	,28**	,34**
7. Autopos. Político							-	,36**
8. Distrib. Riqueza								-

** . $p < .01$; * . $p < .05$; Nota: Alfa de Cronbach en la diagonal

A partir de este análisis se encontraron correlaciones significativas ($p < ,01$) negativas entre la Creencia en un Mundo Justo y las tres dimensiones de Justicia Social (Redistribución: $r = -.34^{**}$ > Reconocimiento: $r = -.33^{**}$ > Representación: $r = -.21^{**}$). Además, también se hallaron relaciones negativas entre las dos subdimensiones de Orientación a la Dominancia Social: Dominancia Grupal y Oposición a la Igualdad. En el caso de la Oposición a la Igualdad, se hallaron correlaciones con las tres dimensiones de Justicia Social más fuertes (Redistribución: $r = -.50^{**}$ > Reconocimiento: $r = -.48^{**}$ > Representación: $r = -.21^{**}$) que en el caso de la Dominancia Grupal (Reconocimiento: $r = -.55^{**}$ < Representación: $r = -.37^{**}$ > Redistribución: $r = -.28^{**}$).

Por su parte, se encontraron relaciones significativas entre el Autoposicionamiento Político de Derechas y las tres dimensiones de Justicia Social (Reconocimiento: $r = -.40^{**}$ <

Representación: $r = -.18^{**}$ > Redistribución: $r = -.16$). En este sentido, el Autoposicionamiento Político de Derechas se relaciona negativamente con una mayor fuerza con la dimensión Reconocimiento de la Justicia Social. Dichos autoposicionamientos más cercanos a la derecha política, también correlacionaron positivamente con las dos subdimensiones de la Orientación a la Dominancia Social (Dominancia Grupal: $r = .30^{**}$ > Oposición a la Igualdad: $r = .28^{**}$). Además, se hallaron relaciones negativas entre las percepciones igualitarias de distribución riqueza en España con las tres dimensiones de Justicia Social (Reconocimiento: $r = -.28^{**}$ < Representación: $r = -.27^{**}$ > Redistribución: $r = -.20^{**}$). De la misma forma, se hallaron relaciones positivas significativas entre esta variable y la Orientación a la Dominancia Social (Oposición a la Igualdad: $r = .34^{**}$ > Dominancia Grupal: $r = .19^{**}$); la Creencia en un Mundo Justo ($r = .26^{**}$); y con el Autoposicionamiento Político de Derechas ($r = .36^{**}$).

6.6. Conclusiones preliminares y discusión.

En primer lugar, es importante destacar que los resultados derivados del análisis descriptivo revelan que hay ítems de la Escala de Representación Tridimensional de Justicia (ERTJS) que no poseen características psicométricas adecuadas y que es necesario que sean retirados. Además de los índices inadecuados obtenidos de asimetría y curtosis, el análisis de la fiabilidad (alfa si se elimina el elemento) también reforzó la necesidad de eliminación de algunos ítems (previamente señalados en la Tabla 2). En el caso de los resultados descriptivos de la mayor parte de los ítems, estos si se muestran coherentes con los del anterior proceso de testeo del instrumento de evaluación cuantitativa de las representaciones de Justicia Social (Etchezahar et al., 2016). Finalmente, estos resultados permitieron descartar algunos de los ítems que no reunían buenas características psicométricas y que reducían la fiabilidad de la escala para la evaluación de la Justicia Social. Por ello, en relación a la hipótesis 1 de estudio, por el momento sólo se puede confirmar parcialmente que la representación tridimensional de Justicia Social sea evaluable cuantitativamente con unas condiciones psicométricas adecuadas. No obstante, dicha hipótesis será nuevamente sometida a contraste en el

posterior Estudio Principal, con una mayor cantidad de sujetos participantes y tras los ajustes necesarios.

En segundo lugar, se encontraron relaciones significativas moderadas entre las tres dimensiones de Justicia Social y la representación global, lo cual como en estudios anteriores (Juanes, 2018; Juanes et al., 2019; Sainz, 2017) indica la pertinencia del modelo tridimensional para evaluar este constructo. En este sentido, cada una de las dimensiones aporta relaciones al modelo tridimensional de Justicia Social pero a su vez evaluando aspectos que no son exactamente idénticos.

En tercer lugar, el resto de escalas incluidas en la batería preliminar sometida al Estudio Piloto mostraron características psicométricas adecuadas, tanto en sus ítems, como en sus subescalas y escalas generales. Así, en primer lugar la Escala de Creencia en un Mundo Justo mostró índices similares a los encontrados en su validación anterior (Barreiro et al., 2014), así como la validación de la Escala de Orientación a la Dominancia Social (Etchezahar et al., 2014). Por tanto, podemos confirmar que dichas escalas previamente ya validadas mantienen índices de fiabilidad adecuados en nuestro contexto específico de estudio. Por su parte, la Escala de Horizonte Ideal del Buen Ciudadano, también presentó índices adecuados en los parámetros psicométricos evaluados (IJE, 2016).

En base a los análisis relacionados con lo expuesto anteriormente, se implementaron algunas modificaciones con respecto a la Batería Piloto de Instrumentos en la Escala de Representación Tridimensional de Justicia Social. De esta forma, se eliminaron los 8 ítems ya descritos y que se pueden observar en el Anexo I, conformándose así la Batería de Instrumentos definitiva (Anexo II) para el Estudio Principal.

Una vez corroboradas las características psicométricas de cada escala incluida en la batería de instrumentos, también concluimos que las diferentes variables psicosociales sometidas a estudio se encuentran relacionadas con las representaciones

de Justicia Social. Siguiendo a (García, García, González, Carvalho & Catarreira, 2016) las relaciones positivas y negativas con otros factores evaluados, aportan validez convergente y divergente a la Escala de Representación Tridimensional de Justicia Social. En este sentido. De esta manera, se concluye que las representaciones de Justicia Social se encuentran relacionadas de forma inversa con la Creencia en un Mundo Justo, Orientación a la Dominancia Social, el Autoposicionamiento Político de Derechas y la Percepción de Igualdad en la Distribución de la Riqueza en España. Por el contrario, dichas representaciones se encuentran relacionadas positivamente con las actitudes favorables al Compromiso Cívico medido mediante el Horizonte Ideal del Buen Ciudadano. Así, las relaciones halladas entre las representaciones de Justicia Social y las variables psicosociales anteriormente citadas eran esperables en base a los hallazgos de otros estudios anteriores (Barreiro & Zubietta, 2005; Barreiro & Castorina, 2015; Pratto et al., 1994). No obstante, consideramos necesario continuar investigando y observando en el Estudio Principal si se mantiene la tendencia de dichas relaciones, así como, la fuerza de las mismas.

En términos generales, consideramos importante señalar que los hallazgos anteriormente expuestos cumplen con el objetivo fundamental que perseguía el Estudio Piloto. Así, se han podido analizar las características psicométricas que reunía la Batería Piloto de Instrumentos, de cara a realizar una primera aproximación que nos permita desarrollar con mayores garantías el Estudio Principal. Debido a la limitada cantidad de participantes, por las características de estudio preliminar, no se pudieron llevar a cabo diversos análisis psicométricos de las escalas, así como, análisis de diferencias por grupos. No obstante, estos análisis se investigarán en profundidad en el Estudio Principal, pudiendo evidenciar nuevos hallazgos y profundizar en el análisis de otros ya encontrados.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS: ESTUDIO FINAL

7.1. Introducción Estudio Final.

Una vez llevado a cabo el Estudio Piloto y analizados los resultados preliminares, se procedió al diseño y aplicación del Estudio Final. En primer lugar, como se ha expuesto en el Capítulo 5, se diseñó una batería definitiva de instrumentos de cara a optimizar sus características psicométricas. En este sentido, se eliminaron diversos ítems de la Escala de Representación Tridimensional de Justicia Social (ERTJS) que no reunían características adecuadas. Además, fueron agregadas a la batería: la Escala de Bienestar Social (Blanco & Díaz, 2005) y la Escala de Activismo Sociopolítico (IJE, 2008). De esta manera, se aumentó la cantidad de factores psicosociales a investigar en relación con las representaciones de Justicia Social del profesorado en formación. En segundo lugar, en el Estudio Final se aumentó la muestra de participantes de cara a ampliar la capacidad de análisis de la investigación. Así, a los maestros y maestras en formación de 4º curso de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, se añadió alumnado de 1^{er} curso de la misma formación y alumnado del Máster MESOB (Universidad Autónoma de Madrid).

A continuación, se exponen los principales resultados del Estudio Final en base al análisis de la Representación Tridimensional de Justicia Social y cada uno de los factores psicosociales sometidos a estudio.

7.2. Las representaciones de Justicia Social en futuros/as docentes.

Como primera aproximación a las representaciones de Justicia Social de los/as futuros/as docentes, se analizaron nuevamente los estadísticos descriptivos de los 22 ítems que componen la *Escala de Representación Tridimensional de Justicia Social-ERJS*. A continuación, en la Tabla 11, se presenta: la media (M), desviación típica (DT), correlación ítem total (r_{jx}), alfa de Cronbach (α_{-x}) si se elimina el elemento para cada ítem y alfa de Cronbach (α) obtenido para cada subescala de Justicia Social.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos en la ERTJS.

<i>Escala Tridimensional de Justicia Social</i> ($\alpha = ,82$)	M	DT	r_{jx}	α_{-x}
<i>Reconocimiento</i> ($\alpha = ,74$)				
JS 7. El Estado debería promover la plena incorporación de profesores migrantes en todas las escuelas públicas, concertadas y privadas	3,99	1,03	,49	,71
JS 12. En el Congreso debería haber representantes de todas las minorías étnicas o culturales	3,97	1,04	,53	,70
JS 15. Las personas transexuales sólo pueden acceder a tratamientos orientados a modificar su cuerpo después de ser valorada su salud mental	3,90	1,34	,35	,74
JS 18. Todas/os las/os residentes estables de un país deben tener derecho a votar en las elecciones, aunque no hayan nacido allí	4,08	1,05	,42	,72
JS 20. Las personas migrantes que viven en nuestro país tendrían que poder mantener sus costumbres y cultura si así lo desean	3,91	1,06	,49	,71
JS 26. Todas las personas deben tener derecho a acceder a tratamiento de reproducción asistida independientemente de su identidad u orientación sexual	4,44	,90	,46	,71

JS 27. A las personas migrantes se le deben reconocer los mismos derechos que a las personas que tienen la nacionalidad de ese país	4,28	,97	,52	,70
---	------	-----	-----	-----

Representación ($\alpha = ,70$)

JS 2. Todos los países deberían participar en la toma de decisiones internacionales que les afecten, aunque tengan una población pequeña	4,66	,68	,34	,68
JS 4. Las leyes aprobadas sin amplia mayoría en el Congreso, deberían ser ratificadas o rechazadas por el voto ciudadano	3,97	,97	,32	,69
JS 5. Debería regularse por ley que los trabajadores de una empresa participen en los beneficios	3,94	,92	,34	,68
JS 8. Es fundamental que las/os estudiantes participen en la elaboración de las normas de convivencia en sus colegios	4,39	,82	,42	,66
JS 11. No es útil realizar consultas ciudadanas para la elaboración de leyes o la toma de decisiones políticas	4,34	,99	,35	,68
JS 14. Las/os estudiantes deberían tener una participación activa sobre decisiones acerca de cómo se gestiona el aprendizaje en las aulas	4,42	,75	,48	,65
JS 16. Los gobiernos deberían convocar siempre a sus ciudadanas/os cuando haya que tomar decisiones importantes para sus vidas	4,24	,96	,47	,65
JS 25. Es necesario que todas las personas participen de los problemas de su comunidad	4,29	,80	,42	,66

Redistribución ($\alpha = ,66$)

JS 1. Los países más ricos deberían transferir una parte significativa de sus recursos a los países más pobres	4,27	,87	,34	,62
JS 3. Las personas con mayor riqueza deberían pagar progresivamente más impuestos que las personas que tienen menor riqueza	4,17	1,11	,33	,63
JS 9. Todas las personas desempleadas deberían recibir una ayuda económica del Estado	3,80	1,13	,34	,61
JS 13. El gobierno debería tomar parte las medidas necesarias	4,66	,65	,44	,61

para garantizar que todas las personas tengan acceso a una vivienda digna				
JS 17. El Estado debería mejorar los servicios públicos en sanidad y educación, aunque eso implique aumentar determinados impuestos	4,33	,84	,23	,65
JS 22. Una jubilación digna es un derecho que debería concederse aunque una persona haya tenido pocos aportes	3,83	1,10	,39	,61
JS 23. Las familias más pobres deberían recibir más dinero del Estado que las que tienen mayores recursos	4,04	,98	,52	,57

Todos los ítems mostraron estadísticos descriptivos adecuados (Hair et al., 2006) de asimetría y curtosis (+2/-2). Las correlaciones ítem-total indican que todos los ítems contribuyen adecuadamente al total de la escala (Reconocimiento: $,53 < r < ,74$; Representación: $,32 < r < ,70$; Redistribución: $,23 < r < ,66$). Además, al testear la fiabilidad de las tres subescalas de Justicia Social que conforman la escala mediante el estadístico alfa de Cronbach, los resultados indicaron niveles de fiabilidad adecuados (Huh et al., 2006): Reconocimiento: $\alpha = ,74$; Representación: $\alpha = ,70$; Redistribución: $\alpha = ,66$; Justicia Social Global: $\alpha = ,82$. En ningún caso se hallaron mejoras al eliminar algún ítem de la escala.

Posteriormente, se realizó un análisis de ecuaciones estructurales para comparar un modelo teórico unidimensional con un modelo de tres dimensiones correlacionadas en torno al constructo de Justicia Social. Todos los indicadores dan cuenta de un mejor ajuste de los datos al modelo de tres dimensiones correlacionadas (Tabla 12).

Tabla 12. Análisis Factorial Confirmatorio de la escala de Justicia Social.

	$S-B \chi^2_{(gl)}$	$\Delta S-B \chi^2$	CFI	IFI	RMSEA
Escala (Una dimensión)	344,17 ₍₂₀₆₎	2,45	.88	.87	.068 (.055 - .070)
Escala (Tres dimensiones)	472,58 ₍₂₀₆₎	1,89	.91	.90	.041 (.035 - .053)

Nota. Valores adecuados: $\Delta S-B \chi^2_{(gl)} \leq 3$; NNFI, CFI, IFI $\geq .90$; RMSEA $\leq .05$.

De esta forma, se evidencia la idoneidad del modelo de tres dimensiones para evaluar la representación de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación). Así, la evaluación empírica de la Justicia Social desde una perspectiva tridimensional coincide con la perspectiva teórica de Fraser (2008) desde la que se parte en la presente tesis. Por tanto, dichos resultados confirman la posibilidad de analizar cuantitativamente, mediante un cuestionario conformado por ítems tipo Likert, las representaciones tridimensionales de Justicia Social. Con ello, se hace posible someter a contraste la representación de Justicia Social en relación con el resto de variables psicosociales, que se evalúan mediante también de forma cuantitativa.

Posteriormente, se analizaron las relaciones existentes entre las dimensiones que conforman la Justicia Social. Así, se llevó a cabo un análisis de correlaciones bivariadas de Pearson entre las tres dimensiones que conforman la Justicia Social y la representación global de la misma (Tabla 13).

Tabla 13. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones de la Justicia Social

	1	2	3	4
Redistribución	.66	.44**	.35**	.75**
Reconocimiento		.74	.42**	.82**
Representación			.70	.75**
Justicia Social Global				.82

***. p* < .01; *Nota.* Alfa de Cronbach en la diagonal.

En este sentido, se hallaron correlaciones significativas ($p < ,01$) moderadas entre las tres dimensiones que conforman la Justicia Social. Asimismo, también se encontraron correlaciones significativas fuertes entre las tres dimensiones y la representación global de Justicia Social (Reconocimiento: $r = ,82^{**}$ > Redistribución: $r = ,75^{**}$ > Representación: $r = ,75^{**}$).

Una vez analizadas las relaciones entre las diferentes dimensiones de la Justicia Social, se procedió a calcular las puntuaciones medias (M) y desviación típica (DT) para cada dimensión, así como, para la representación global, en función del género. En primer lugar, en la Tabla 14, se muestran las puntuaciones medias según el género y la etapa formativa de los/as futuros/as docentes en las tres subescalas de Justicia Social, así como, en la escala global.

Tabla 14. Puntuaciones medias en la escala ERTJS y sus tres subdimensiones.

	<i>Mujeres (n = 433)</i>	<i>Hombres (n = 150)</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>
<i>Redistribución</i>	83,22 (9,62)	82,24 (8,77)
<i>Reconocimiento</i>	82,65 (8,01)	78,51 (9,65)
<i>Representación</i>	86,50 (9,11)	83,55 (9,74)
<i>Justicia Social Global</i>	84,12 (9,95)	81,37 (9,96)

Así, se encontraron diferencias en las puntuaciones medias obtenidas entre el futuro profesorado en función de su género. Como se observa en la Figura 6, en las tres dimensiones de Justicia Social las futuras docentes muestran puntuaciones medias más elevadas que los futuros docentes.

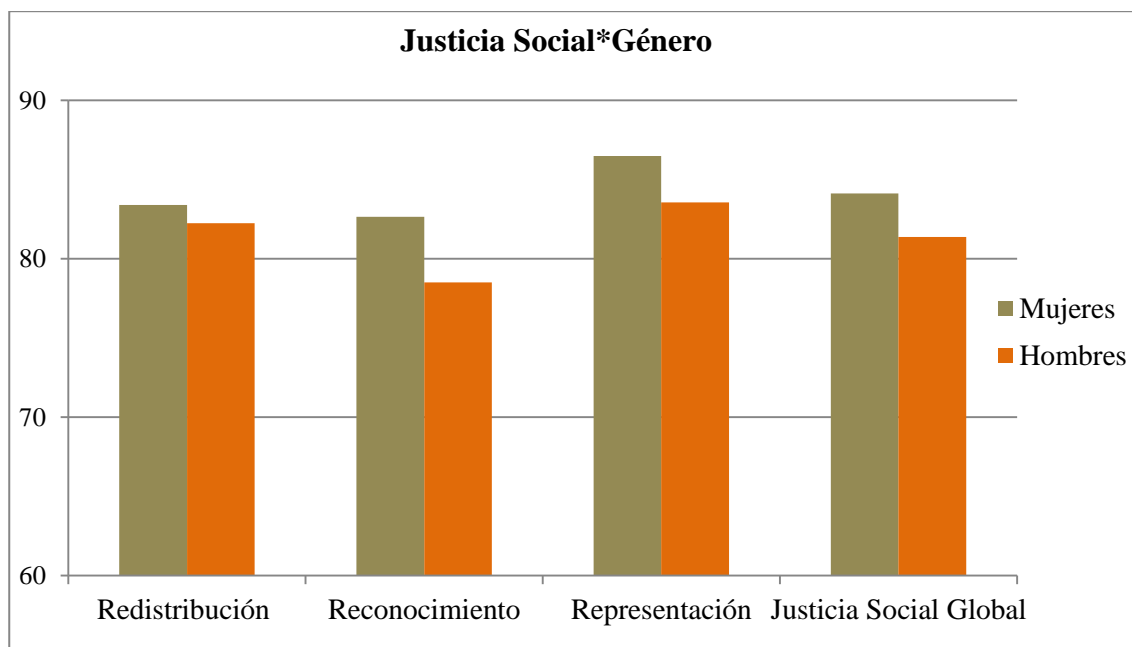


Figura 6. Puntuaciones medias en la ERTJS y sus tres dimensiones según género.

Dichas representaciones medias de Justicia Social a nivel global son más elevadas en mujeres ($M = 84,12$; $DT = 9,95$) que en los hombres ($M = 81,37$; $DT = 9,96$). Específicamente, fue en la dimensión de Reconocimiento en la que hubo una mayor diferencia entre las medias de mujeres ($M = 82,65$; $DT = 8,01$) y hombres ($M = 78,51$; $DT = 9,65$); seguida de la dimensión Representación: mujeres ($M = 86,50$; $DT = 9,11$) y hombres ($M = 83,55$; $DT = 9,74$); y de la dimensión Redistribución: mujeres ($M = 83,22$; $DT = 9,62$) y hombres ($M = 82,24$; $DT = 8,77$).

En segundo lugar, al centrarnos en la etapa académica, en la Tabla 15 calcularon las puntuaciones medias de las representaciones de Justicia Social que poseen los/as futuros/as docentes en función de si se encuentran comenzando (1º Grado) o finalizando (4º Grado) su formación de grado, así como, si están cursando el Máster MESOB.

Tabla 15. Puntuaciones medias en la escala ERTJS y sus tres subdimensiones según curso.

	1º Grado (n = 213)	4º Grado (n = 203)	Máster (n = 167)
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>
<i>Redistribución</i>	81,90 (9,62)	83,72 (9,12)	82,83 (8,41)
<i>Reconocimiento</i>	79,62 (8,01)	82,23 (8,91)	79,90 (9,86)
<i>Representación</i>	83,04 (9,11)	88,22 (9,15)	83,83 (9,11)
<i>Justicia Social Global</i>	81,46 (9,95)	84,53 (9,81)	82,26 (9,85)

Así, se encontraron diferencias en las puntuaciones medias obtenidas entre el futuro profesorado en función de su género. Como se observa en la Figura 7, en las tres dimensiones de Justicia Social los/as docentes en formación de 4º curso de Grado son los que obtienen puntuaciones medias más altas, seguidos de los de Máster MESOB y 1º curso de Grado.

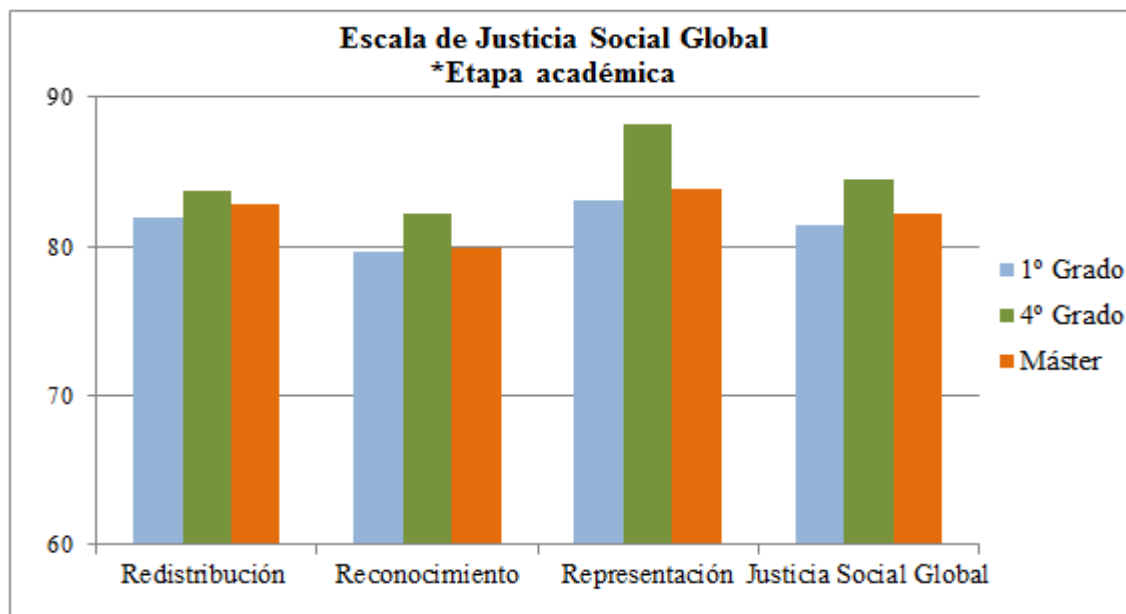


Figura 7. Puntuaciones medias en la ERTJS y sus tres dimensiones según curso.

En este sentido, se observa como las puntuaciones medias en la representación global de Justicia Social son mayores en 4º curso de Grado ($M = 84,53$; $DT = 9,81$) que en el 1º curso de Grado ($M = 84,53$; $DT = 9,81$). Sin embargo, las puntuaciones medias globales de los/as futuros/as docentes del Máster MESOB ($M = 82,26$; $DT = 9,85$) son inferiores a las del alumnado de 4º curso de Grado, anteriormente descritas.

Por último, si nos centramos simultáneamente en los dos factores anteriormente citados (etapa académica y género de los/as futuros/as docentes), como se observa en la Tabla 16, también existen diferencias entre las representaciones de Justicia Social en sus tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento, Representación).

Tabla 16. Puntuaciones medias en la escala ERTJS y sus tres subdimensiones según curso y curso.

	<i>Mujeres</i>			<i>Hombres</i>		
	<i>1º curso</i>	<i>4º curso</i>	<i>Máster</i>	<i>1º curso</i>	<i>4º curso</i>	<i>Máster</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>
<i>Redistribución</i>	83,37 (9,62)	83,89 (9,12)	82,91 (8,41)	80,43 (8,49)	83,54 (9,56)	82,74 (8,77)
<i>Reconocimiento</i>	83,03 (8,01)	83,88 (8,91)	81,03 (9,86)	76,20 (9,56)	80,57 (9,66)	78,77 (9,65)
<i>Representación</i>	85,70 (9,11)	88,10 (9,15)	85,70 (9,11)	80,38 (9,61)	88,33 (9,15)	81,95 (9,74)
<i>Justicia Social global</i>	84,03 (9,95)	84,92 (9,81)	83,41 (9,85)	78,89 (9,90)	84,13 (9,89)	81,10 (9,96)

En este sentido, se encontraron diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas de los/as futuros/as docentes en función de su género y curso. Como se observa en la Figura 8, en las tres dimensiones de Justicia Social las futuras docentes en formación de cualquier etapa académica son las que obtienen puntuaciones medias más altas, a excepción de en la dimensión Representación.

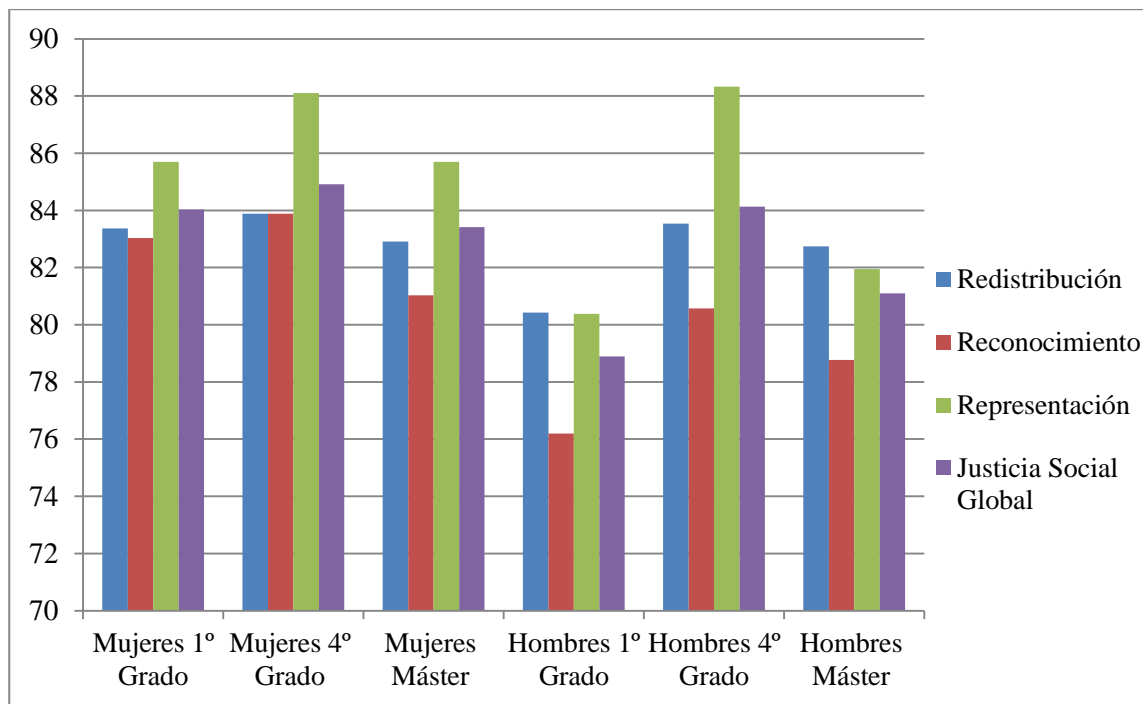


Figura 8. Puntuaciones medias en la ERTJS y sus tres dimensiones según curso y género.

De esta forma, se observa como exclusivamente en la dimensión Representación el grupo de hombres (4º curso de Grado) tiene puntuaciones medias superiores ($M = 88,33$; $DT = 9,15$) a la obtenida por las mujeres del mismo curso ($M = 88,10$; $DT = 9,15$). Además, es destacable que las puntuaciones medias más bajas en todos los grupos se encuentran relacionadas con la dimensión de Reconocimiento. Por el contrario, es la dimensión de Representación en la que la mayoría de los grupos obtienen puntuaciones medias más elevadas, a excepción de los grupos de hombres en 1º curso de Grado ($M = 80,38$; $DT = 9,61$) y Máster MESOB ($M = 81,95$; $DT = 9,74$) con medias superiores en

Redistribución (1^{er} curso de Grado: $M = 80,43$; $DT = 8,49$; y Máster MESOB: $M = 82,74$; $DT = 8,77$).

En base a las diferencias observadas en torno a las puntuaciones medias obtenidas por los diversos grupos de futuros/as docentes, en el siguiente apartado se presentarán varios análisis de la varianza (ANOVA) multifactoriales de cara a profundizar en su estudio desde el punto de vista estadístico.

7.3. El género, la etapa formativa y sus interacciones con las representaciones de Justicia Social de los/as futuros docentes.

En primer lugar, de cara a analizar si las diferencias expuestas en base al género y etapa formativa son estadísticamente significativas, realizamos un análisis ANOVA (2x3) con la interacción Género*Curso para cada una de las dimensiones que componen la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación), así como para la representación global de Justicia Social.

En primer lugar, como se observa en la Tabla 17, se llevó a cabo dicho análisis con la dimensión Redistribución en interacción con el género y la etapa académica (curso) de los/as futuros/as docentes.

Tabla 17. Prueba de efectos inter-sujetos según Redistribución, Género y Curso.

	Tipo III SC	Gl	MC	F	P	Eta ²
Redistribución*Género	43,2	1	43,2	1,011	0,315	0,002
Redistribución*Curso	65,57	2	32,79	0,767	0,465	0,003
Redistribución*Género*Curso	59,81	3	29,91	0,696	0,499	0,002
Error Inter-sujetos	8538,02	583	14,95			

Como se puede observar no se hallaron interacciones significativas ($p < ,05$) en la dimensión Redistribución con respecto al género de los/as futuros docentes ($F_{(1,583)} = 1,011$; $p = ,315$; $\eta^2 = ,002$); ni con respecto al curso académico ($F_{(2,583)} = ,767$; $p = ,465$; $\eta^2 = ,003$); ni en la interacción del género con el curso académico ($F_{(2,583)} = ,767$; $p = ,499$; $\eta^2 = ,002$). No obstante, en la Figura 9, se muestran las diferencias de puntuaciones medias en esta dimensión en función de su género y etapa formativa.

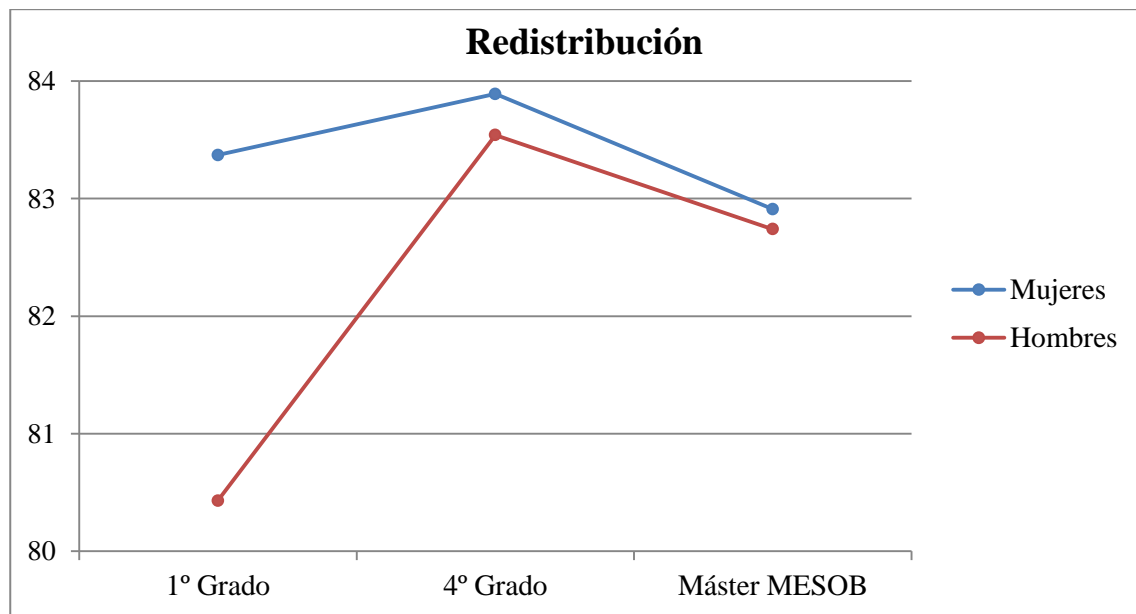


Figura 9. Diferencia de medias en Redistribución según curso y género.

En este sentido, se observa que las representaciones medias en la dimensión Redistribución son más elevadas en las tres etapas académicas en las mujeres que en los hombres. Dichas diferencias son mayores en 1^{er} curso de Grado de Maestro/a, en el cual las mujeres muestran puntuaciones medias más altas ($M = 83,37$; $DT = 9,62$) que los hombres ($M = 80,82$; $DT = 8,49$). Sin embargo, estas diferencias se ven reducidas en 4º curso del Grado de Maestro/a (mujeres: $M = 83,89$; $DT = 9,12$; hombres: $M = 83,54$; $DT = 9,56$) y en el Máster MESOB (mujeres: $M = 82,91$; $DT = 8,41$; hombres: $M = 82,74$; $DT = 8,77$). No obstante, desde el punto de vista estadístico, dichas diferencias no son significativas.

En segundo lugar, como se observa en la Tabla 18, se realizó el mismo análisis ANOVA (2x3) con la interacción Género*Curso para las dimensión Reconocimiento.

Tabla 18. Prueba de efectos inter-sujetos según Reconocimiento, Género y Curso.

	Tipo III SC	Gl	MC	F	P	Eta ²
Reconocimiento*Género	157,46	1	157,46	7,277	0,007	0,013
Reconocimiento*Curso	28,67	2	14,34	0,663	0,516	0,003
Reconocimiento*Género*Curso	62,02	3	31,01	1,433	0,239	0,005
Error Intersujetos	12355,52	583	21,64			

En este caso, se halló una interacción significativa en la dimensión de Reconocimiento con el género de los/as futuros/as docentes ($F_{(1,583)} = 7,277$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,013$), explicándose el 1,3% de la varianza por el efecto de dicha interacción (Figura 10). En este sentido, al estudiar el efecto de esta interacción mediante una prueba de comparaciones múltiples post hoc Bonferroni, se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en 1^{er} curso de Grado, al contrario que en 4^o curso de Grado ($p = ,888$) y en Máster MESOB ($p = ,860$). Tampoco se encontraron para esta dimensión efectos significativos en la interacción Reconocimiento*Género*Curso ($F_{(3,583)} = 1,43$; $p = ,239$; $\eta^2 = ,005$).

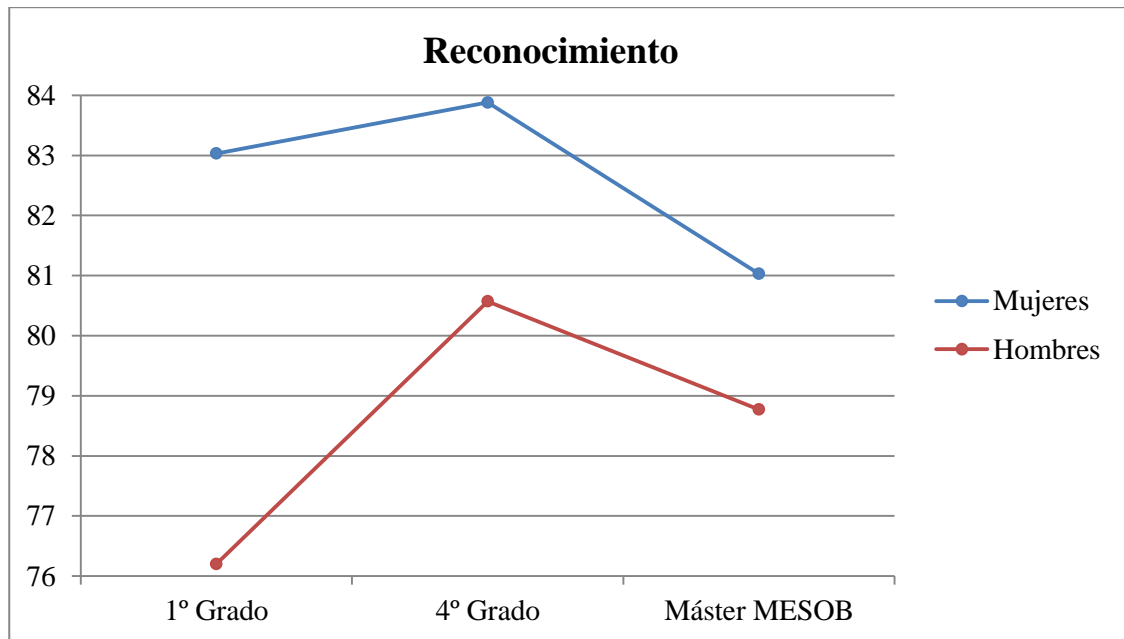


Figura 10. Diferencia de medias en Reconocimiento según curso y género.

De esta manera, se observa que las representaciones medias en la dimensión Reconocimiento son más elevadas en las tres etapas académicas en las mujeres que en los hombres, aunque estas diferencias solo son estadísticamente significativas ($p < ,01$) en 1^{er} curso del Grado de Maestro/a (mujeres: $M = 83,03$; $DT = 8,01$; hombres ($M = 76,20$; $DT = 9,56$). Pese a que en las otras dos etapas formativas los efectos entre Reconocimiento y Género no son significativos, también las mujeres obtienen puntuaciones medias superiores a los hombres tanto en 4º curso de Grado de Maestro/a (mujeres: $M = 83,88$; $DT = 8,91$; hombres: $M = 80,57$; $DT = 9,66$); como en el Máster MESOB (mujeres: $M = 81,03$; $DT = 9,86$; hombres: $M = 78,77$; $DT = 9,65$).

En tercer lugar, como se observa en la Tabla 19, se realizó un análisis ANOVA (2x3) con la interacción con los factores Género y Curso para la dimensión de Representación.

Tabla 19. Prueba de efectos inter-sujetos según Representación, Género y Curso.

	Tipo III SC	Gl	MC	F	P	Eta ²
Representación*Género	126,03	1	126,03	8,66	0,003	0,015
Representación*Curso	248,24	2	124,12	8,53	0,000	0,03
Representación*Género*Curso	65,99	3	32,99	2,27	0,105	0,008
Error Inter-sujetos	8207,24	583	14,55			

En este caso, se halló un efecto significativo en la dimensión Representación en interacción con el género de los/as futuros/as docentes ($F_{(1,583)} = 8,66$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,015$), explicándose el 1,5% de la varianza por el efecto de dicha interacción. De la misma manera, se encontró un efecto significativo en esta dimensión en función del curso al que pertenecían los/as futuros/as docentes ($F_{(2,583)} = 8,53$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,03$), explicándose el 3% de la varianza por esta interacción. En la Figura 11, se observan las diferencias entre hombres y mujeres en función de la etapa formativa en la que se encuentran los/as futuros/as docentes.

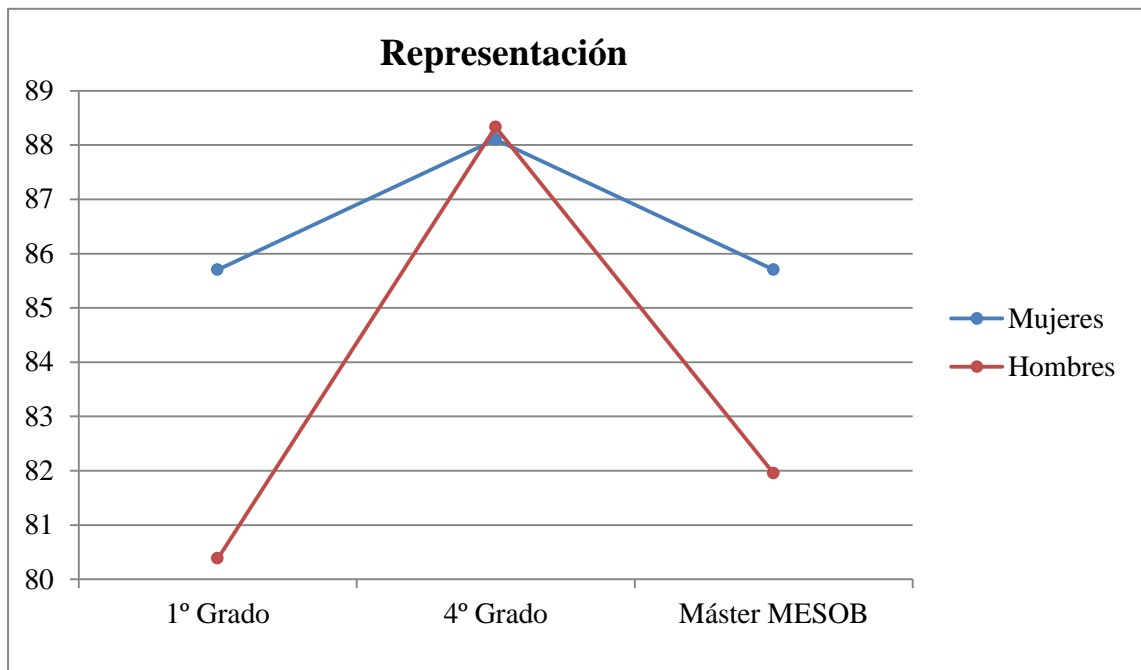


Figura 11. Diferencia de medias en Representación según curso y género.

En este sentido, al estudiar el efecto de esta interacción mediante una prueba post hoc *Tukey-b*, este dio cuenta de dos agrupamientos en los que por un lado se encuentran los/as futuros/as docentes de 1^{er} curso del Grado de Maestro/a ($M = 83,04$; $DT = 9,11$) junto al de Máster MESOB ($M = 83,83$; $DT = 9,11$); y por otro lado se encuentra el grupo de 4º de grado de Maestro/a ($M = 88,22$; $DT = 9,15$) con las puntuaciones medias más altas. Es especialmente destacable que en la dimensión Representación es en la única que se observa que los hombres ($M = 88,33$; $DT = 8,95$) posean puntuaciones medias más altas que las mujeres ($M = 88,10$; $DT = 9,15$), siendo en el 4º curso de Grado de Maestro/a.

Una vez estudiadas las dimensiones Redistribución, Reconocimiento y Representación por separado, se procedió a analizar la representación global de Justicia Social de los/as futuros/as docentes. De cara a observar si las diferencias previamente expuestas eran estadísticamente significativas realizamos nuevamente un análisis

ANOVA (2x3), contrastando la interacción de los factores Género y Curso con la representación de Justicia Social Global (Tabla 20).

Tabla 20. Prueba de efectos inter-sujetos según Justicia Social Global, Género y Curso.

<i>Justicia Social Global</i>	Tipo III SC	Gl	MC	F	P	Eta ²
<i>Inter-sujeto</i>						
Género	814,13	1	814,13	3,9	0,003	0,016
Curso	618,13	2	309,64	10,3	0,035	0,012
Género*Curso	338,55	2	169,27	5,84	0,016	0,015
Error Intersujetos	51043,52	583	91,970			

Por un lado, se encontró un efecto significativo ($p < ,01$) en la representación de Justicia Social Global en interacción con el género de los/as futuros/as docentes ($F_{(1,583)} = 3,9$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,016$), explicándose el 1,6% de la varianza por el efecto de dicha interacción. Por otro lado, también existen efectos significativos en la interacción de la Justicia Social global con el curso académico ($F_{(2,583)} = 1,35$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,012$), explicándose el 1,2% de la varianza por efecto de esta interacción. Adicionalmente, se encuentran efectos significativos en la interacción Justicia Social global*Género*Curso. De esta forma, se observan (Figura 12) diferencias significativas en 1^{er} curso de Grado según el género ($F_{(2,583)} = 5,84$; $p < 0,05$; $\eta^2 = ,015$) siendo las representaciones más elaboradas en las mujeres que en los hombres. Sin embargo, no se observan diferencias significativas en función del género en el 4^o curso de Grado, siendo más cercanas las representaciones de mujeres y hombres. De la misma manera, tampoco fueron significativas las diferencias halladas en el Máster MESOB entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta su interacción con el factor Curso.

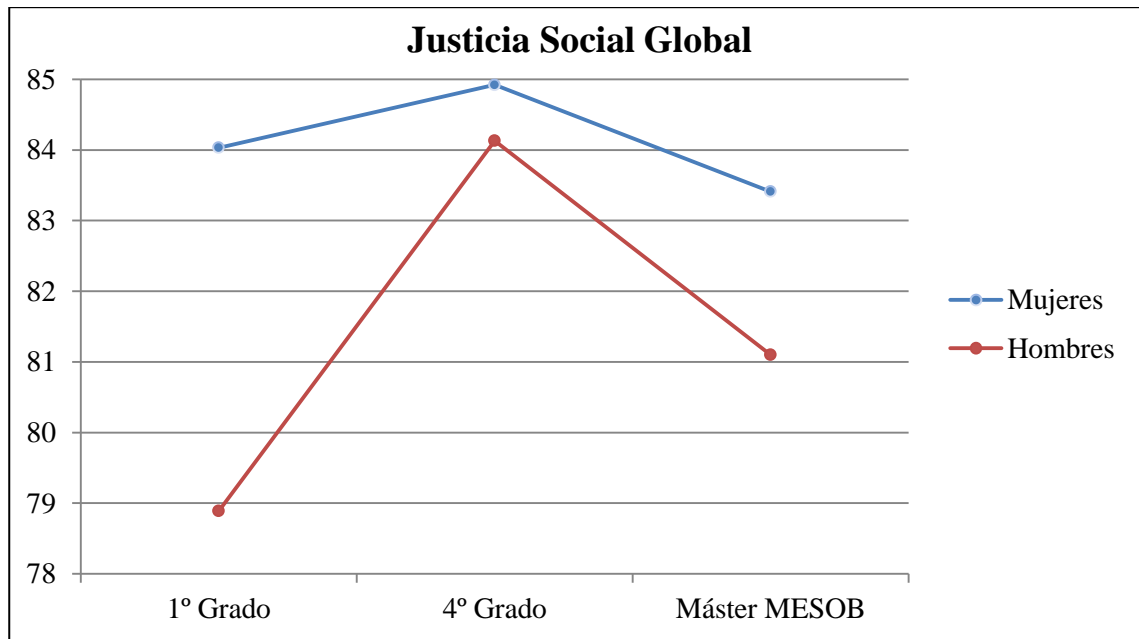


Figura 12. Diferencia de medias en Justicia Social Global según curso y género.

Al incluir en el análisis las tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento, Redistribución) que estamos estudiando, obtenemos los resultados de los contrastes multivariados y los efectos de las pruebas intra-sujetos para la representación global de Justicia Social. Para ello, en primer lugar, comprobamos la igualdad entre las medias de los grupos mediante el estadístico Lambda de Wilks, cuyos resultados se pueden ver en la Tabla 21.

Tabla 21. Pruebas multivariantes Justicia Social.

Efecto	Lambda de Wilks	F	Gl de la H	Gl del error	Sig.
Dimensión Justicia Social	,435	359,22	2	554	,000
Dimensión*Género	,993	1,86	2	1110	,157
Dimensión*Curso	,985	2,07	4	555	0,017
Dimensión*Género*Curso	,995	,74	4	1108	0,568

Mediante el estadístico Lambda de Wilks comprobamos el supuesto de igualdad de medias entre los grupos de variables ($p < ,05$) de la dimensión de Justicia Social Global y dicha dimensión en interacción con el curso académico. En contraposición, las interacciones entre las variables Dimensión*Género y Dimensión*Género*Curso, no cumplen el anterior supuesto, pudiendo concluir que la variable de contraste (Justicia Social Global) discrimina los grupos en función del Curso.

Por otra parte, realizamos la prueba de esfericidad de Mauchly ($W=,995$) y comprobamos que las varianzas entre las Subescalas analizadas no son similares ($p < ,001$), lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula de esfericidad, aplicando el índice corrector épsilon de Greenhouse-Geisser en los análisis de las pruebas intra-sujetos que se muestran en la Tabla 22.

Tabla 22. Prueba de efectos intra-sujetos Justicia Social Global.

	Tipo III	Gl	MC	F	P	Eta ²
Suma						
Cuadrados						
<i>Intra-sujeto</i>						
Justicia Social Glob.(RTJS)	4568,44	2	2284,22	236,7	0,000	0,031
RTJS*Curso	469,30	3	234,65	4,92	0,008	0,027
RTJS*Género	241,1	2	126,1	1,35	0,060	0,004
RTJS*Curso*Género	85,14	4	42,57	0,71	0,604	0,001
Error Intrasujetos	11594,42	1110	10445			

En este sentido, en relación al análisis intra-sujeto, como se observa en la Figura 13, existe un efecto significativo en la representación de Justicia Social ($F_{(2,1110)} = 236,22$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,031$), siendo el 3,1% de la varianza del modelo explicada por las diferencias entre las tres Subescalas de Justicia Social.

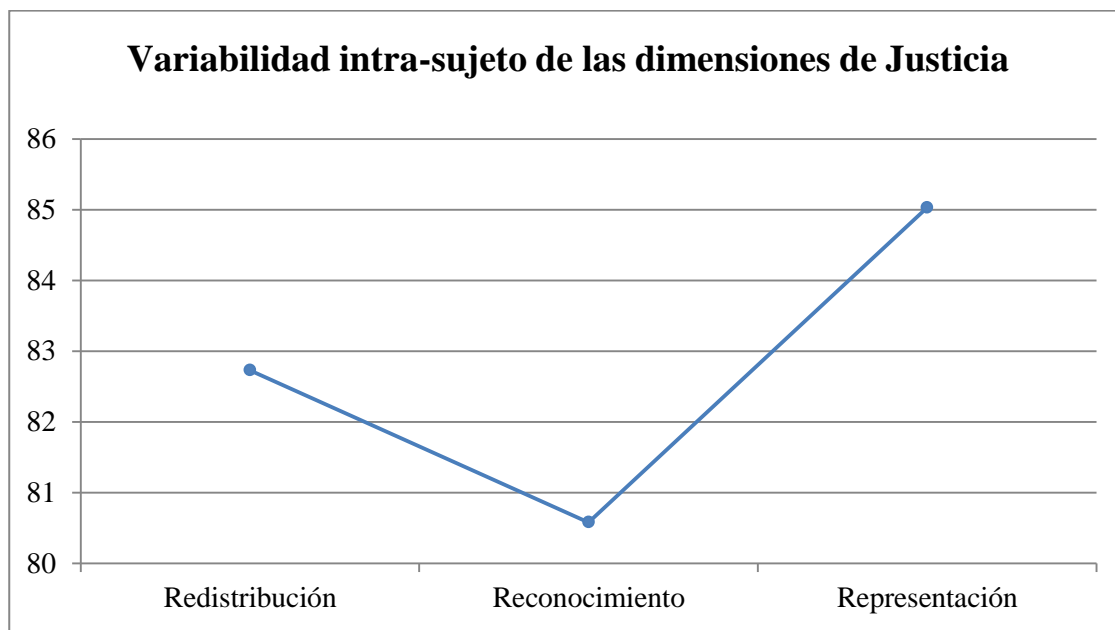


Figura 13. Variabilidad intra-sujeto según la dimensión de Justicia Social.

Por ello, se realizaron los análisis de comparaciones múltiples mediante el contraste post hoc Bonferroni y comprobamos que aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p < ,01$) entre todas las combinaciones posibles de Subescalas, con el valor medio más alto en la Subescala de Representación ($M = 85,03$), seguido de la Subescala de Redistribución ($M = 82,73$) y la media menor en la Subescala de Reconocimiento ($M = 80,58$).

En contraposición, al realizar los análisis de comparaciones por pares sobre la interacción Dimensión*Género, con el contraste post hoc Bonferroni comprobamos que no había diferencias significativas entre hombres y mujeres en las puntuaciones medias que muestran para las tres Subescalas de Justicia Social. Por ello, podemos concluir que

los/as futuros/as docentes no muestran diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las combinaciones posibles de Subescalas en función de si son hombres o mujeres. No obstante, en la Figura 14, se puede observar que las puntuaciones medias en cada Subescala de Justicia Social no son idénticas ni en mujeres ni en hombres.

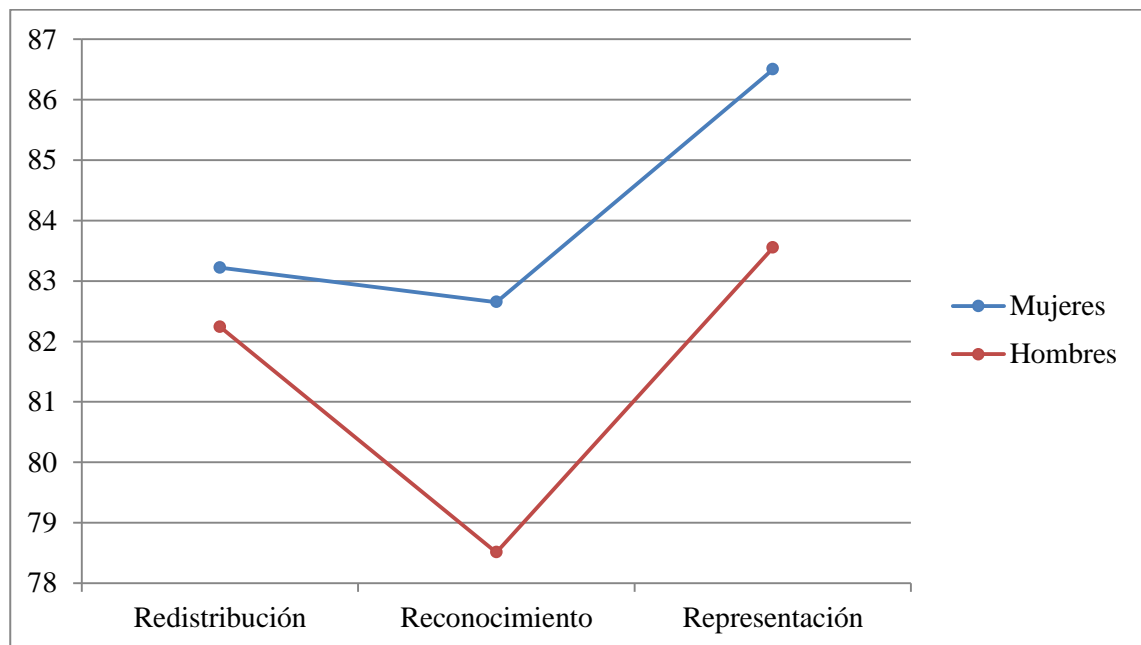


Figura 14. Variabilidad intra-sujeto según el género en las tres dimensiones de Justicia Social.

Como se observa, la dimensión en la que tanto hombres como mujeres obtienen puntuaciones mayores es en Representación, seguida de Redistribución y Reconocimiento, en último lugar.

Si se pudo observar un efecto significativo en la interacción de la representación de Justicia Social Global con el factor curso académico ($F_{(2,1100)} = 4,92$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,027$), explicándose el 2,7% de la varianza por el efecto de dicha interacción (Figura 15). Realizando los análisis de comparaciones múltiples con el contraste post hoc Bonferroni sobre la interacción Dimensión*Curso, observamos que en las tres Subescalas que componen la Justicia Social Global se encuentran diferencias significativas ($p < ,005$) entre el futuro profesorado de 4º curso de Grado de Maestro/a y

el de Máster MESOB. Sin embargo, entre los grupos de futuros/as docentes de 1^{er} curso de Grado de Maestro/a y Máster MESOB ($p = 1,00$) no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las tres Subescalas (Redistribución, Reconocimiento, Representación).

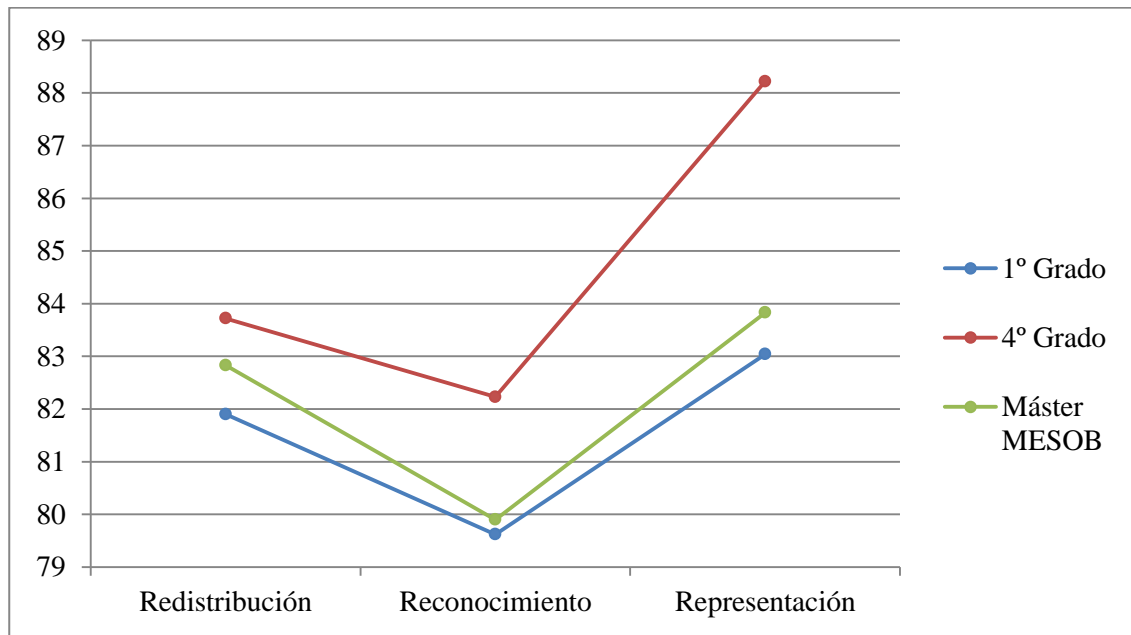


Figura 15. Variabilidad intra-sujeto según el curso en las tres dimensiones de Justicia Social.

De esta forma, los/as futuros/as docentes que poseen las representaciones más elaboradas en las tres dimensiones se encontraban cursando 4º curso de Grado de Maestro/a, seguidos de los/as que se encontraban en Máster MESOB y 1^{er} Curso de Grado de Maestro/a. En todos los casos, la dimensión de Representación fue la más elevada de media, seguida de la de Redistribución y Reconocimiento.

En último lugar, no se encontraron efectos significativos de las tres dimensiones que conforman la Justicia Social en interacción con los factores Curso y Género de los/as futuros/as docentes ($F_{(2,1110)} = ,71$; $p = ,604$; $\eta^2 = ,001$). No obstante la dimensión con puntuaciones medias más altas fue la de Representación la mayor parte de los casos, seguida de Redistribución y Reconocimiento en último lugar (Figura 16).

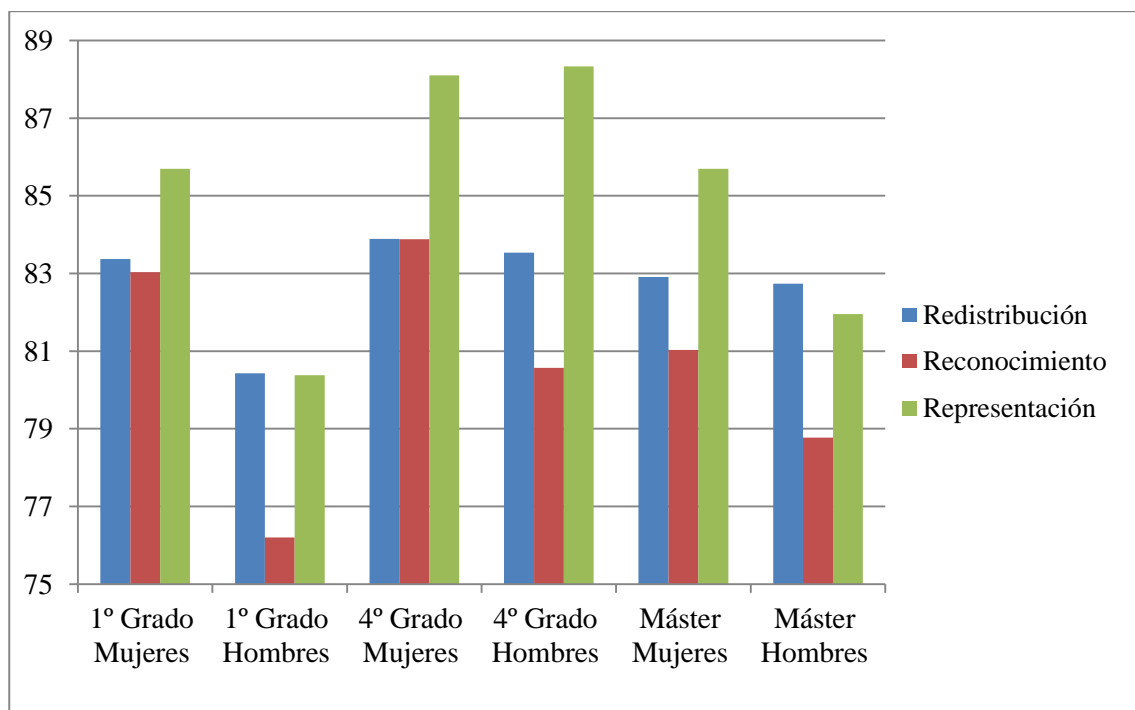


Figura 16. Puntuación media según el curso y el género en las tres dimensiones de Justicia Social.

En este sentido, las tendencias anteriormente observadas en torno a las puntuaciones medias en cada dimensión (Representación > Redistribución > Reconocimiento) se repite prácticamente en todos los grupos de futuros/as docentes, según su género y etapa formativa. Sin embargo, en el grupo de hombres del Máster MESOB es la dimensión de Redistribución ($M = 82,74$; $DT = 8,77$) en la que obtienen puntuaciones medias más elevadas, seguida de Representación ($M = 81,95$; $DT = 9,74$) y Reconocimiento ($M = 78,77$; $DT = 9,65$). Otro caso similar es el de los hombres de 1^{er} curso de Grado de Maestro/a en el que las puntuaciones medias en la dimensión Redistribución ($M = 80,43$; $DT = 8,39$) son levemente superiores a las de Representación ($M = 80,38$; $DT = 9,61$). En los grupos de mujeres, independientemente de su etapa formativa, se observó en todos los casos la misma tendencia de representación en las dimensiones evaluadas.

Antes de pasar al siguiente apartado y una vez llevados a cabo los análisis comparativos anteriormente expuestos, resumiremos brevemente los hallazgos más relevantes expuestos hasta el momento.

En primer lugar, hemos podido observar como en las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) se observa una tendencia evolutiva, relacionada con los años de formación psicopedagógica de los/as futuros/as docentes que cursan el Grado de Maestro/a (con mayores puntuaciones medias en la etapa formativa superior). Esta tendencia no parece poder explicarse en función de la edad, dado que no tiene continuidad en quienes cursan el Máster MESOB, porque obtienen puntuaciones inferiores.

En segundo lugar, se ha podido comprobar que las mujeres muestran representaciones medias más altas que los hombres en 1^{er} curso de Grado, pero que estas diferencias no se mantienen en 4^o curso de Grado ni en el Máster MESOB, viéndose reducidas dichas diferencias.

Por otra parte, también encontramos diferencias en los patrones dimensionales definidos por las tres subescalas de Justicia Social. Así, se observa una misma tendencia general que pondría de manifiesto la existencia de puntuaciones medias más altas en la Subescala de Representación, seguidas de la Subescala de Redistribución y las medias más bajas en la Subescala de Reconocimiento. Por último, por un lado cabe destacar que las mayores diferencias en base al género de los/as futuros/as docentes se encuentran en la dimensión de Reconocimiento, siendo superior de media en las mujeres. Por otro lado, las mayores diferencias en base a la etapa formativa de los/as futuros/as docentes se encuentran en la dimensión Representación.

7.4. Justicia Social y su relación con la Creencia en un Mundo Justo, la Orientación a la Dominancia Social y el Autoposicionamiento Político de los/as futuros/as docentes.

Una vez analizadas las representaciones de Justicia Social, se presentan las puntuaciones medias y desviación típica (M ; DT) de los/as futuros/as docentes en las variables psicosociales Creencia en un Mundo Justo y Orientación a la Dominancia Social, compuesta por las subdimensiones Dominancia Grupal y Oposición a la Igualdad (Tabla 23). En sentido, es importante recordar que se han mantenido los valores de la Escala de Orientación a la Dominancia Social empleada, que tiene oscila entre 10 y 50 puntos (Dominancia Social: entre 5 y 25 puntos; Oposición a la Igualdad: entre 5 y 25 puntos), y a mayores puntuaciones indica una orientación más favorable hacia la dominancia social por parte de los/as futuros/as docentes. De la misma manera, se han mantenido los valores originales de la Escala de Creencia en un Mundo Justo, con una puntuación que va desde 7 a 35 puntos, y a mayores puntuaciones indican una mayor creencia en esta variable por parte de los/as futuros/as docentes.

Tabla 23. Puntuaciones medias en la Escala de Creencia en un Mundo Justo y la Escala de Orientación a la Dominancia Social sus dos subdimensiones.

			<i>Dominancia</i>	<i>Oposición a</i>	<i>Orientación</i>	<i>Creencia en</i>
			<i>Grupal</i>	<i>la Igualdad</i>	<i>Dominancia</i>	<i>Mundo Justo</i>
			<i>Social</i>			
Mujer	1º	<i>M (DT)</i>	9,84 (3,04)	6,91 (2,35)	16,76 (4,55)	14,30 (4,99)
	Grado					
	4º	<i>M (DT)</i>	8,77 (3,12)	6,74 (2,34)	15,52 (4,58)	12,95 (4,52)
	Grado					
	Máster	<i>M (DT)</i>	8,48 (2,86)	6,91 (2,36)	15,70 (4,53)	12,70 (4,38)
	Total	<i>M (DT)</i>	9,12 (9,08)	6,85 (2,35)	16,03 (4,58)	13,41 (4,72)
Hombre	1º	<i>M (DT)</i>	12,31 (4,30)	8,00 (3,66)	20,19 (7,34)	16,00 (5,99)
	Grado					
	4º	<i>M (DT)</i>	9,04 (3,86)	7,12 (2,97)	16,16 (6,11)	13,20 (5,74)
	Grado					
	Máster	<i>M (DT)</i>	10,07 (4,22)	8,12 (3,67)	18,19 (6,87)	14,46 (5,33)
	Total	<i>M (DT)</i>	10,62 (4,34)	7,91 (3,56)	18,48 (6,99)	14,75 (5,33)
Total	1º	<i>M (DT)</i>	10,40 (3,51)	7,15 (2,73)	17,52 (4,77)	14,68 (5,27)
	Grado					
	4º	<i>M (DT)</i>	8,81 (3,21)	6,78 (2,43)	15,59 (4,77)	12,99 (4,68)
	Grado					
	Máster	<i>M (DT)</i>	9,22 (3,63)	7,65 (3,07)	16,86 (5,85)	13,51 (4,91)
	Total	<i>M (DT)</i>	9,51 (3,51)	7,17 (2,75)	16,66 (5,41)	13,75 (5,01)

Una vez hallados los estadísticos descriptivos para cada escala y subescala de las dos variables psicosociales, se analizó la fiabilidad de las mismas mediante el estadístico alfa de Cronbach. En este sentido, se observaron índices de fiabilidad adecuados (Huh et al., 2006): Dominancia Grupal: $\alpha = ,70$; Oposición a la Igualdad: $\alpha = ,76$; Orientación a la Dominancia Social: $\alpha = ,80$; y Creencia en un Mundo Justo: $\alpha = ,83$. En ningún caso se hallaron mejoras al eliminar algún ítem de la escala.

Posteriormente, de cara a observar si las diferencias halladas en las puntuaciones medias anteriormente expuestas son estadísticamente significativas, realizamos un análisis univariante ANOVA con la interacción Género*Curso y Orientación a la Dominancia Social (Tabla 24).

Tabla 24. Prueba de efectos inter-sujetos según Orientación a la Dominancia Social, Género y Curso.

<i>Orientación Dominancia Social</i>	Tipo III Suma Cuadrados	Gl	MC	F	P	Eta ²
<i>Inter-sujeto</i>						
Género	442,86	1	442,86	16,02	0,000	0,027
Curso	407,72	2	203,86	7,38	0,001	0,025
Género*Curso	107,23	2	53,62	1,94	0,145	0,007
Error Intersujetos	15839,54	583	27,64			

En este sentido, se halló un efecto significativo en la Orientación a la Dominancia Social en interacción con el género de los/as futuros/as docentes ($F_{(1,583)} = 16,02$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,027$), explicándose el 2,7% de la varianza por el efecto de dicha interacción. Así, las mujeres tenían una menor Orientación a la Dominancia Social ($M = 16,03$; $DT = 4,58$) que los hombres ($M = 18,48$; $DT = 6,99$).

De la misma manera, se encontró un efecto significativo en esta variable en función del curso al que pertenecían los/as futuros/as docentes ($F_{(2,583)} = 7,38$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,025$), explicándose el 2,5% de la varianza por esta interacción (Figura 17). En este sentido, los/as futuros/as docentes de 1^{er} curso de Grado muestran las puntuaciones medias más altas en Orientación a la Dominancia Social ($M = 17,52$; $DT = 5,47$); seguido del grupo de Máster MESOB ($M = 16,86$; $DT = 5,85$); y 4^o curso de Grado ($M = 15,59$; $DT = 4,77$), con los menores niveles.

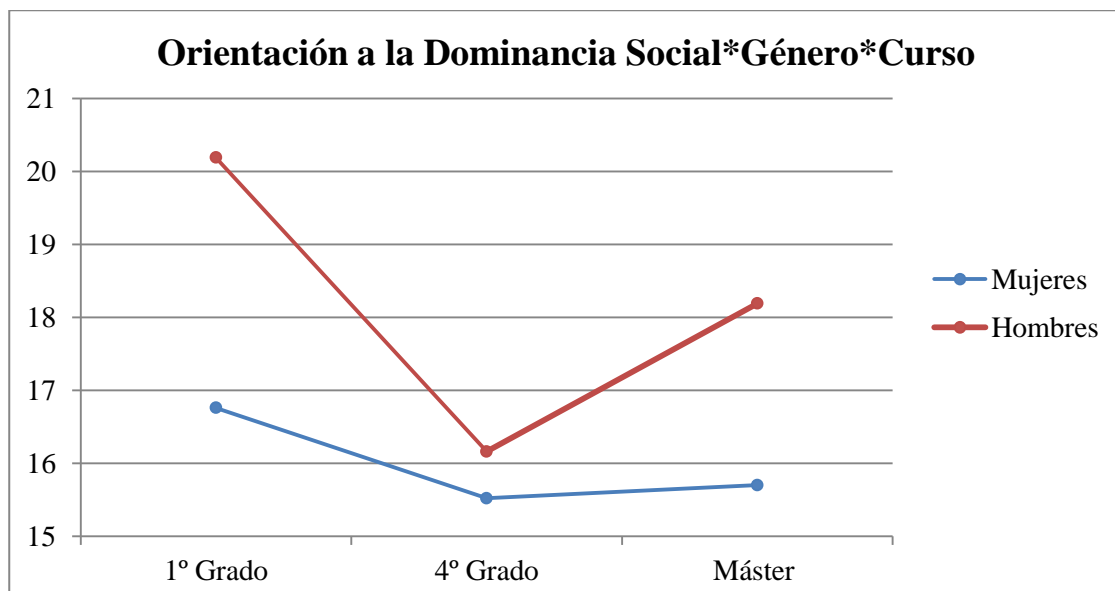


Figura 17. Diferencia de medias en Orientación a la Dominancia Social según curso y género.

Sin embargo, para la interacción de la variable Orientación a la Dominancia Social con los factores Género*Curso, los resultados del análisis no permitieron evidenciar que hubiera un efecto estadísticamente significativo ($F_{(2,583)} = 1,94$; $p = ,145$; $\eta^2 = ,007$). No obstante, fueron los hombres de 1^{er} curso de Grado los que mostraron puntuaciones medias más altas en dominancia social ($M = 20,19$; $DT = 7,34$) y las mujeres de 4^o curso de grado las que mostraron las medias más bajas ($M = 15,50$; $DT = 4,58$).

Al incluir en el análisis las dos variables dependientes (Dominancia Grupal y Oposición a la Igualdad), obtenemos los resultados de los contrastes multivariados y los efectos de las pruebas intra-sujetos para la Orientación a la Dominancia Social. Para ello, en primer lugar, comprobamos la igualdad entre las medias de los grupos mediante el estadístico Lambda de Wilks, cuyos resultados se pueden ver en la Tabla 25.

Tabla 25. Pruebas multivariantes Orientación a la Dominancia Social (SDO).

Efecto	Lambda de Wilks	F	Gl de la H	Gl del error	Sig.
Dominancia Social (SDO)	,270	212,29	1	573	,000
SDO*Género	,993	1,86	1	573	,052
SDO*Curso	,985	2,07	2	573	,000
SDO*Género*Curso	,995	,74	2	573	,270

Mediante el estadístico Lambda de Wilks comprobamos el supuesto de igualdad de medias entre las variables ($p < ,05$) de la dimensión Orientación a la Dominancia Social y dicha dimensión en interacción con el curso académico. En contraposición, las interacciones entre las variables Orientación a la Dominancia Social (SDO)*Género*Curso, no cumplen el anterior supuesto, pudiendo concluir que la variable de contraste (dimensión) discrimina los grupos en función del curso.

Por otra parte, realizamos la prueba de esfericidad de Mauchly ($W = ,995$) y comprobamos que las varianzas entre las subdimensiones analizadas no son similares ($p < ,000$), lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula de esfericidad, aplicando el índice corrector épsilon de Greenhouse-Geisser en los análisis de las pruebas intra-sujetos que se muestran en la Tabla 26.

Tabla 26. Prueba de efectos intra-sujetos Orientación a la Dominancia Social (SDO).

	Tipo III SC	Gl	MC	F	P	Eta ²
<i>Intra-sujeto</i>						
Orientación Dominancia Social (SDO)	1042,75	1	1042,75	212,30	0,000	,270
SDO*Curso	160,65	1	80,32	18,64	0,007	0,054
SDO*Género	18,64	2	18,64	3,80	0,046	0,011
SDO*Curso*Género	12,90	2	6,45	4,91	0,270	0,005
Error Intrasujetos	2814,46	583	4,90			

En este sentido, en relación al análisis intra-sujeto con medidas repetidas, existe un efecto significativo en la Orientación a la Dominancia Social global ($F_{(1,583)} = 212,30$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,270$), siendo el 27% de la varianza del modelo explicada por las diferencias entre la Subescala de Dominancia Grupal ($M = 7,16$; $DT = 2,75$) y la de Oposición a la Igualdad ($M = 9,51$; $DT = 3,51$). Además, al realizar los análisis de comparaciones por pares con Bonferroni sobre la interacción Dominancia Social*Género, comprobamos que las diferencias significativas entre hombres y mujeres aparecen en las dos subescalas de Orientación a la Dominancia Social; y tanto en el grupo de hombres como de mujeres aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p < ,01$) entre todas las combinaciones posibles (Figura 18).

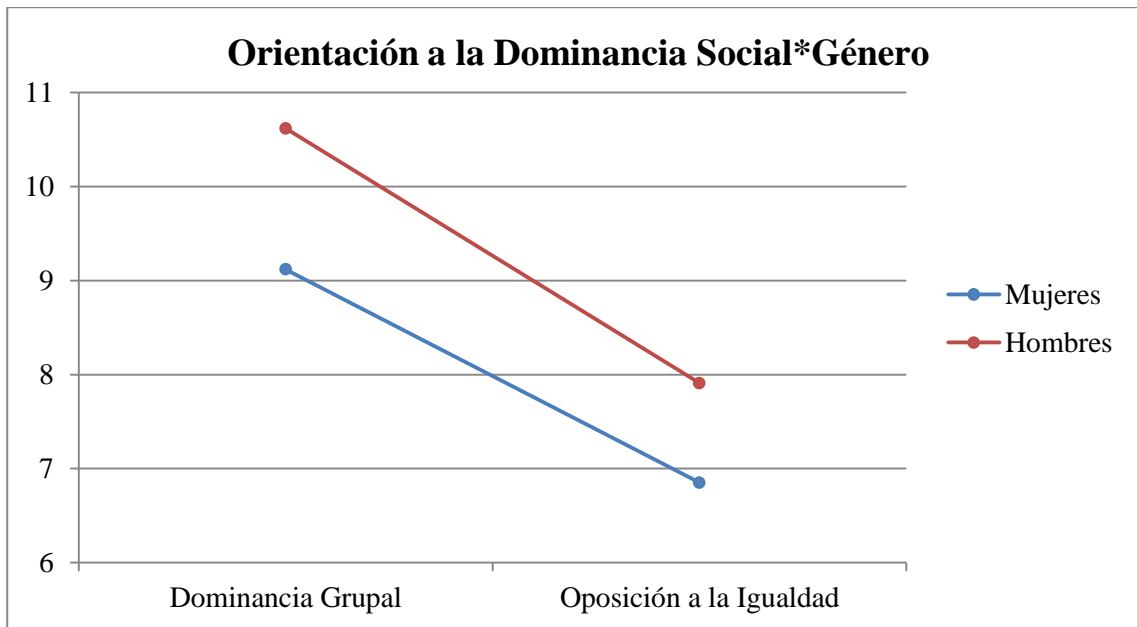


Figura 18. Variabilidad intra-sujeto según el género en las dos dimensiones de SDO.

Por último, también se encontró un efecto significativo en la interacción de la Orientación a la Dominancia Social*Curso ($F_{(1,583)} = 18,64$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,054$), siendo el 5,4% de la varianza del modelo explicada en base a ello (Figura 19). En este sentido, mediante un contraste post hoc Boferroni se comprobó que los hombres reducen de manera significativa ($p < ,01$) su Dominancia Grupal de 1^{er} curso de Grado ($M = 20,19$; $DT = 7,34$) a 4^o curso de Grado ($M = 16,16$; $DT = 6,11$), sin embargo no en relación al grupo de Máster MESOB ($p = 1,000$). En el caso de las mujeres no se hallaron diferencias significativas para ninguna de las combinaciones por cursos con las dos subdimensiones estudiadas, aunque todas las puntuaciones son menores que en los hombres.

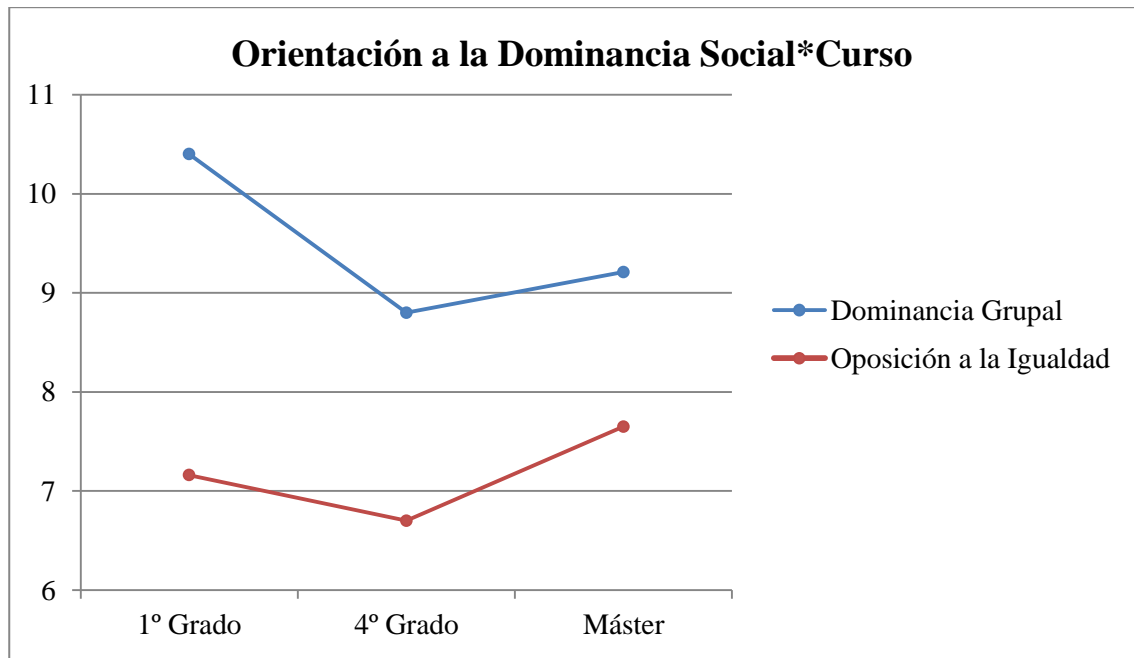


Figura 19. Variabilidad intra-sujeto según el curso en las dos dimensiones de SDO.

Una vez analizadas las principales diferencias en relación a la Orientación a la Dominancia Social, se procedió a analizar la variable Creencia en un Mundo Justo. Así, se realizó un análisis univariante inter-sujeto en relación a la Creencia en un Mundo Justo y sus posibles efectos en interacción con el Género y Curso (Tabla 27).

Tabla 27. Prueba de efectos inter-sujetos según Creencia en un Mundo Justo, Género y Curso.

<i>Creencia en un Mundo Justo</i>	Tipo III SC	Gl	MC	F	P	Eta ²
Género	148,24	1	148,24	6,09	0,014	0,011
Curso	289,47	2	144,74	5,94	0,003	0,020
Género*Curso	33,80	2	16,90	,694	0,500	0,002
Error Intersujetos	13935,83	583	24,36			

Así, se halló un efecto significativo en la Creencia en un Mundo Justo en interacción con el género de los/as futuros/as docentes ($F_{(1,583)} = 6,09$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,011$), explicándose el 1,1% de la varianza por el efecto de dicha interacción. En este sentido, las mujeres muestran puntuaciones medias menores ($M = 13,41$; $DT = 4,72$) que los hombres ($M = 14,75$; $DT = 5,33$) en la Creencia en un Mundo Justo. De la misma manera, se encontró un efecto significativo en esta variable en función del curso al que pertenecían los/as futuros/as docentes ($F_{(2,583)} = 5,94$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,020$), explicándose el 2% de la varianza por esta interacción (Figura 20). Así, en 1^{er} curso de Grado ($M = 15,50$; $DT = 6,12$) es en el grupo que hay una mayor Creencia en un Mundo Justo seguido del grupo de Máster ($M = 13,58$; $DT = 5,01$), siendo el de 4^o curso de Grado ($M = 13,08$; $DT = 5,52$) el que muestra menores medias en esta variable.

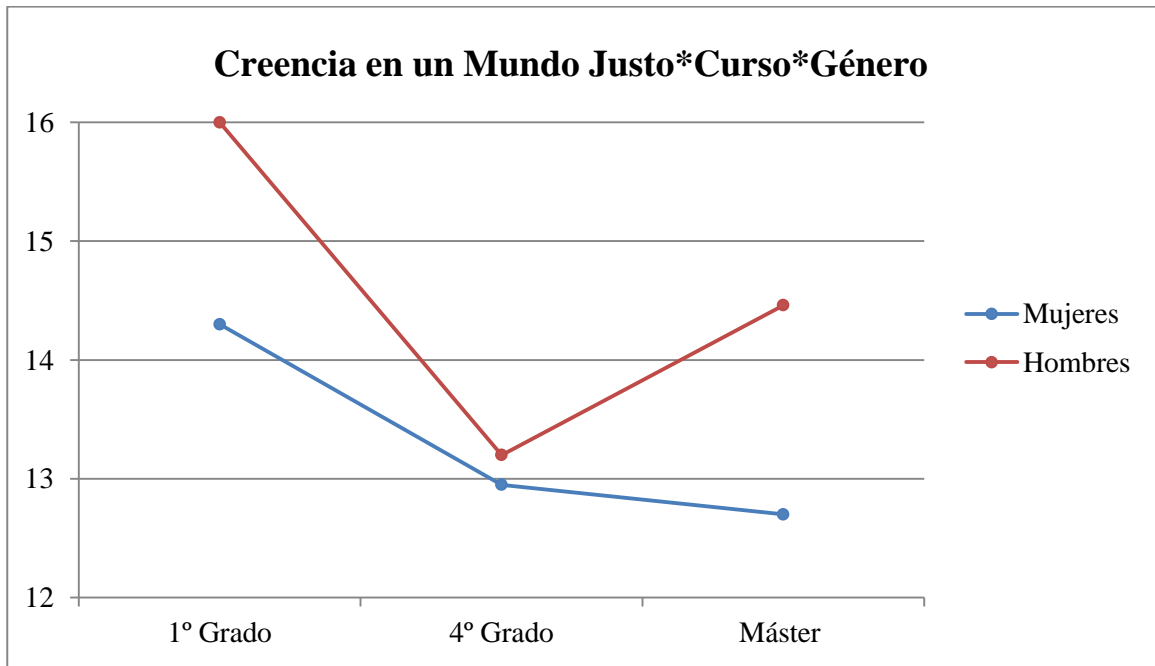


Figura 20. Puntuación media según el curso y el género en la Creencia en un Mundo Justo.

En contraposición, para la interacción de la Creencia en un Mundo Justo con los factores Género*Curso, los resultados del análisis no permitieron evidenciar que haya efectos estadísticamente significativos ($F_{(2,583)} = 1,94$; $p = ,145$; $\eta^2 = ,007$).

Por último, se realizaron varios análisis relacionados con el Autoposicionamiento Político de lo/as docentes en formación. En la Tabla 28, se muestran los estadísticos descriptivos (*M*; *DT*) para este factor en función del género y la etapa formativa. En este sentido, la escala de Autoposicionamiento Político tiene un puntaje que va de: *1.- Izquierda política a 10.- Derecha política*.

Tabla 28. Puntuaciones medias según género y curso en la escala de Autoposicionamiento Político.

		<i>Autoposicionamiento Político</i>	
Mujer	1º Grado	<i>M (DT)</i>	4,50 (1,99)
	4º Grado	<i>M (DT)</i>	4,19 (1,99)
	Máster	<i>M (DT)</i>	3,74 (2,23)
	Total	<i>M (DT)</i>	4,21 (2,06)
Hombre	1º Grado	<i>M (DT)</i>	4,53 (2,33)
	4º Grado	<i>M (DT)</i>	2,65 (2,65)
	Máster	<i>M (DT)</i>	3,46 (1,90)
	Total	<i>M (DT)</i>	3,93 (2,22)
Total	1º Grado	<i>M (DT)</i>	4,51 (2,07)
	4º Grado	<i>M (DT)</i>	4,19 (2,08)
	Máster	<i>M (DT)</i>	3,61 (1,78)
	Total	<i>M (DT)</i>	4,14 (2,10)

En primer lugar, se realizó un análisis ANOVA multifactorial en relación al Autoposicionamiento Político en interacción con el Género y el Curso de los/as futuros/as docentes (Tabla 29).

Tabla 29. Prueba de efectos inter-sujetos según Autoposicionamiento Político, Género y Curso.

<i>Autoposicionamiento Político</i>	Tipo III SC	Gl	MC	F	P	Eta ²
Género	,601	1	,601	,139	,710	0,000
Curso	66,27	2	33,13	7,64	0,001	0,026
Género*Curso	2,223	2	1,111	,256	0,774	0,001
Error Intersujetos	2450,57	583	4,33			

En este sentido, se halló un efecto significativo en el Autoposicionamiento Político en interacción con el curso de los/as futuros/as docentes ($F_{(2,583)} = 7,64$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,026$), explicándose el 2,6% de la varianza por el efecto de dicha interacción. En este sentido, los/as futuros maestros/as que se encuentran en 1^{er} curso de Grado de media se autoposicionan más hacia la derecha política ($M = 4,51$; $DT = 2,07$) que los/as maestros/as en formación que se encuentran en 4^o curso de Grado ($M = 4,19$; $DT = 2,08$). Además, los/as docentes en formación que cursan el Máster MESOB fueron quienes mostraron autoposicionamientos políticos de media más cercanos a la izquierda política ($M = 3,61$; $DT = 1,78$) (Figura 21).

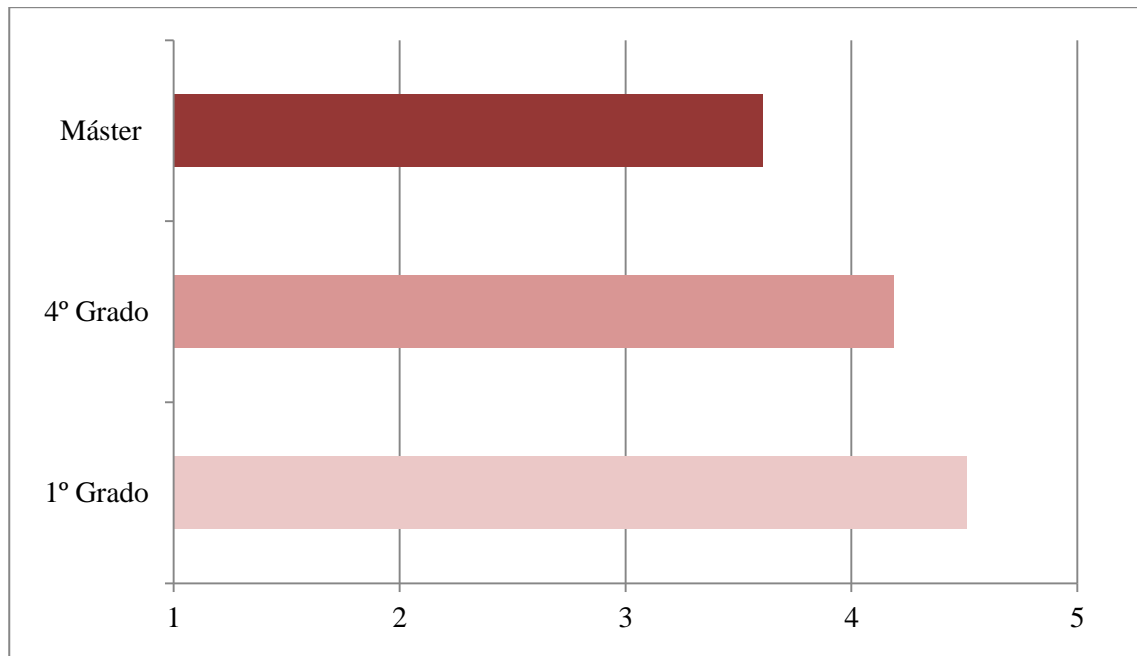


Figura 21. Autoposicionamiento Político de media según curso.

En este sentido, al realizar un contraste post hoc de Bonferroni se analizó para que combinaciones las diferencias eran significativas. De esta forma, se obtuvieron diferencias significativas ($p < ,01$) entre los el grupo de 1º de Grado y Máster, pero de 1º de Grado con respecto a 4º de Grado ($p = ,391$). También se hallaron diferencias significativas en menor grado ($p < ,05$) entre el grupo de 4º de Grado y el grupo de Máster. Además, el contraste post hoc Tukey-b dio cuenta de dos agrupamientos con diferencias significativas ($p < ,01$) entre sí: por un lado, el grupo de Máster y por otro lado el grupo de 1º de Grado junto al de 4º de Grado. No se hallaron interacciones significativas entre el Autoposicionamiento Político y los factores Género y Género*Curso de los/as futuros/as docentes.

Posteriormente, se procedió a analizar las diferencias en las puntuaciones medias en cada dimensión de la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) en función del Autoposicionamiento Político (Izquierda: entre 1 y 4; Centro: 5; Derecha: entre 6 y 10) de los/as futuros/as docentes. Para ello, se llevó a cabo un análisis ANOVA de un factor con contraste post hoc *Tukey-b* (Tabla 30).

Tabla 30. Diferencia de medias en la Justicia Social Global y sus tres dimensiones en función del Autoposicionamiento Político (ANOVA).

<i>Dimensión de Justicia Social</i>	<i>Izquierda</i> <i>M (n)</i>	<i>Centro</i> <i>M (n)</i>	<i>Derecha</i> <i>M (n)</i>	<i>Autoposicionamiento Político</i> <i>ANOVA</i>
1. Redistribución	86,71 (302)	80,34 (184)	76,54 (97)	$F_{(2,583)} = 41,20; p < ,001$
2. Reconocimiento	85,26 (302)	79,54 (184)	71,14 (97)	$F_{(2,583)} = 43,99; p < ,001$
3. Representación	87,50 (302)	84,18 (184)	81,83 (97)	$F_{(2,583)} = 14,16; p < ,001$
4. Justicia Social Global	95,07 (302)	89,56 (184)	84,25 (97)	$F_{(2,583)} = 53,15; p < ,001$

En este sentido, se hallaron diferencias significativas ($p < ,001$) en las tres dimensiones de Justicia Social, así como en su representación global. Al realizar un contraste post hoc Tukey-b, este dio cuenta de tres agrupamientos con diferencias significativas entre sí en cada dimensión de Justicia Social.

En primer lugar, se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones en la dimensión Redistribución ($F_{(2,583)} = 41,20; p < ,001$), en función del Autoposicionamiento Político, diferenciándose tres agrupamientos: docentes en formación con autoposicionamiento político de izquierdas ($M = 86,74$); autoposicionamiento político centrado ($M = 80,34$); y autoposicionamiento de derechas ($M = 76,54$). En segundo lugar, fueron halladas diferencias significativas en las puntuaciones en la dimensión Reconocimiento ($F_{(2,583)} = 43,99; p < ,001$), en función del Autoposicionamiento Político, diferenciándose tres agrupamientos: futuros/as docentes

con autopercepción política de izquierda ($M = 85,26$); autopercepción política centrada ($M = 79,54$); y autopercepción política de derechas ($M = 71,14$). En tercer lugar, se hallaron diferencias significativas en las puntuaciones en la dimensión Representación ($F_{(2,583)} = 14,16$; $p < ,001$), en función del Autopercepción Política, diferenciándose tres agrupamientos: futuros/as docentes con autopercepción política de izquierda ($M = 87,50$); autopercepción política centrada ($M = 84,18$); y autopercepción política de derechas ($M = 81,83$). Por último, para la representación global de Justicia Social también se hallaron diferencias significativas ($F_{(2,583)} = 53,15$; $p < ,001$), en función del Autopercepción Política de Izquierda, Centro o Derecha (Figura 22).

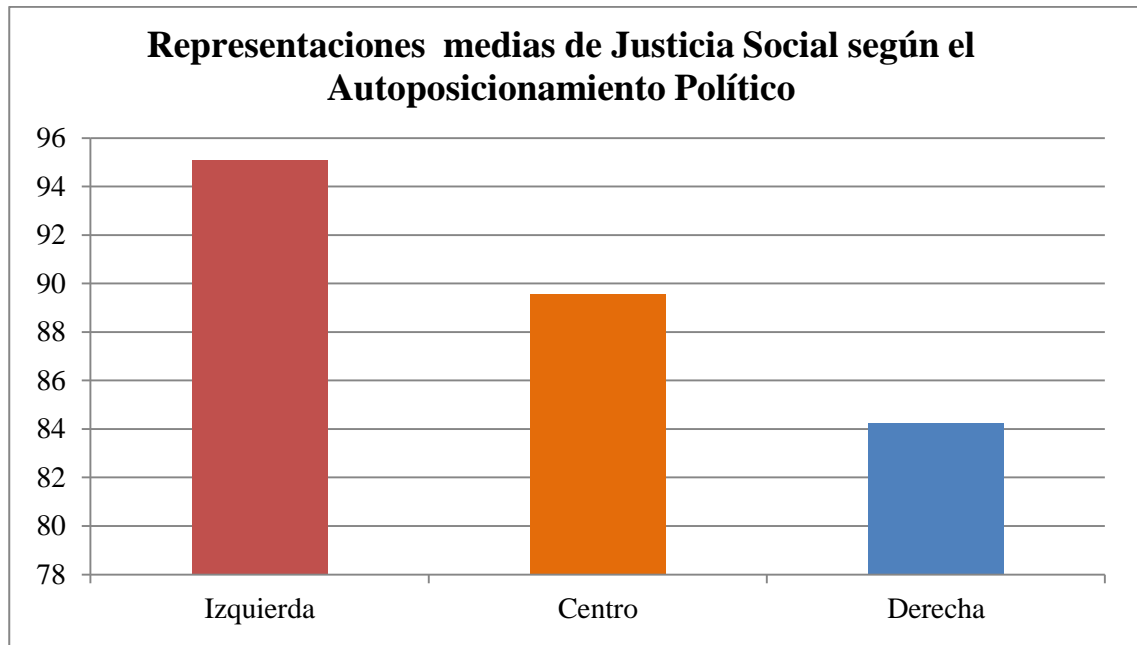


Figura 22. Diferencia de medias en la ERTJS según el Autopercepción Política.

En este sentido, mediante el contraste post hoc *Tukey-b* se diferenciaron tres agrupamientos: futuros/as docentes con autopercepción política de izquierda ($M = 95,07$); autopercepción política centrada ($M = 89,56$); y autopercepción política de derechas ($M = 84,25$).

Además, junto al Autoposicionamiento Político también fue evaluada la percepción de distribución de la riqueza en España que tenían los/as futuros/as docentes (1.- *Mucha desigualdad*; 10.- *Mucha igualdad*). En este sentido, tras realizar un análisis ANOVA multifactorial, no se hallaron interacciones significativas ($p < ,05$) para ninguna de las combinaciones analizadas (Tabla 31).

Tabla 31. Prueba de efectos inter-sujetos según Percepción de distribución, Género y Curso.

<i>Percepción de</i> <i>Distribución de la</i> <i>Riqueza</i>	Tipo III SC	Gl	MC	F	P	Eta ²
Género	,785	1	,785	,234	,629	0,000
Curso	6,47	2	3,24	,963	,382	0,003
Género*Curso	10,93	2	5,47	1,63	,198	0,006
Error Intersujetos	1925,57	583	3,36			

En este sentido, las puntuaciones medias fueron similares tanto entre mujeres ($M = 3,54$; $DT = 1,82$) y hombres ($M = 3,45$; $DT = 1,84$), como entre los/as futuros/as docentes en las tres etapas académicas analizadas: 1º curso de Grado ($M = 3,69$; $DT = 1,78$); 4º curso de Grado ($M = 3,31$; $DT = 1,92$); y Máster ($M = 3,55$; $DT = 1,79$).

En último lugar, se indagaron las relaciones entre los dos factores psicosociales estudiados (Orientación a la Dominancia Social: Dominancia Grupal y Oposición a la Igualdad; y Creencia en un Mundo Justo) y las representaciones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación). En la Tabla 32, se indican las correlaciones bivariadas de Pearson entre dichas variables.

Tabla 32. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones de Justicia Social y los factores psicosociales estudiados.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Redistribución	,66	,44**	,35**	-,32**	-,31**	-,40**	-,40**	-,21**
2. Reconocimiento		,74	,42**	-,34**	-,43**	-,47**	-,43**	-,22**
3. Representación			,70	-,30**	-,37**	-,44**	-,28**	-,23**
4. Creencia Mundo Justo				,83	,48**	,35**	,33**	-,25**
5. Dominancia Grupal					,70	,49**	,30**	-,16**
6. Oposición a la Igualdad						,76	,32**	-,22**
7. Posicionamiento Político							-	-,30**
8. Distribución Riqueza								-

** $.p < .01$. Nota. Alfa de Cronbach en la diagonal.

En este sentido, se evidenciaron correlaciones significativas ($p < ,01$) negativas moderadas (con valores entre $r = -,30^{**}$ y $r = -,34^{**}$) entre las tres dimensiones de Justicia Social y la Creencia en un Mundo Justo. En la misma línea, se hallaron correlaciones significativas con una mayor fuerza entre las tres dimensiones de Justicia Social y la dimensión Dominancia Grupal (con valores entre $r = -,31^{**}$ y $r = -,43^{**}$); y Oposición a la Igualdad (valores entre $r = -,40^{**}$ y $r = -,47^{**}$). Al centrarnos en las dimensiones que conforman la Justicia Social, es la dimensión de Reconocimiento la que mantiene relaciones más fuertes con los factores psicosociales sometidos a análisis (Creencia en un Mundo Justo: $r = -,34^{**}$; Dominancia Grupal: $r = -,43^{**}$; Oposición a la Igualdad: $r = -,47^{**}$). En contraposición, la dimensión Representación es la que mantiene relaciones negativas más débiles con la Creencia en un Mundo Justo ($r = -,30^{**}$). Asimismo, fue la dimensión Redistribución la que correlacionó con menor fuerza con la Dominancia Grupal ($r = -,31^{**}$) y la Oposición a la Igualdad ($r = -,40^{**}$). Por último, se hallaron relaciones significativas positivas entre las subdimensiones Dominancia Grupal y Oposición a la Igualdad con la Creencia en un Mundo Justo.

7.5. Justicia Social y su relación con el Bienestar Social de futuros/as docentes.

En el presente apartado expondremos los principales hallazgos acerca del Bienestar Social de los/as futuros/as docentes e indagaremos en las relaciones que mantiene con las representaciones de Justicia Social que poseen.

En primer lugar, en la Tabla 33 se presentan las puntuaciones medias y desviación típica (*M*; *DT*) de Bienestar Social de los/as futuros/as docentes y en sus cinco subdimensiones (Integración Social, Aceptación Social, Contribución Social, Actualización Social y Coherencia Social). En sentido, es importante recordar que se han mantenido los valores originales de la Escala Bienestar Social (Blanco & Díaz, 2005), que tiene oscila entre 25 y 125 puntos (Integración Social: entre 5 y 25 puntos; Aceptación Social: entre 6 y 30 puntos; Contribución Social: entre 5 y 25 puntos; Actualización Social: entre 5 y 25 puntos; Coherencia Social: entre 4 y 20 puntos), y a mayores puntuaciones un mayor Bienestar Social en los/as futuros/as docentes. Por ello, todas las puntuaciones medias de la Subescala de Aceptación Social y Subescala de Coherencia Social fueron transformadas al mismo baremo (mínimo 5 y máximo 25 puntos) que las tres restantes.

Tabla 33. Puntuaciones medias en la Escala de Bienestar Social y sus cinco subdimensiones según curso y curso.

			<i>Bienestar</i>	<i>Integración</i>	<i>Aceptación</i>	<i>Contribución</i>	<i>Actualización</i>	<i>Coherencia</i>
			<i>Social</i>	<i>Social</i>	<i>Social</i>	<i>Social</i>	<i>Social</i>	<i>Social</i>
Mujer	1º	<i>M</i>	85,99	16,49	14,71	20,48	17,51	16,80
	Grado	<i>(DT)</i>	(10,55)	(3,47)	(3,32)	(3,34)	(3,24)	(3,15)
	4º	<i>M</i>	88,06	16,67	15,23	20,80	17,52	17,84
	Grado	<i>(DT)</i>	(8,93)	(3,33)	(2,74)	(2,92)	(3,00)	(2,82)
	Máster	<i>M</i>	94,27	18,82	15,58	21,23	19,05	19,59
		<i>(DT)</i>	(11,34)	(4,19)	(3,07)	(3,68)	(3,65)	(2,85)
	Total	<i>M</i>	88,24	16,92	15,08	20,75	17,78	17,71
		<i>(DT)</i>	(10,37)	(3,63)	(3,05)	(3,23)	(3,26)	(3,05)
Hombre	1º	<i>M</i>	89,63	17,29	15,53	20,37	18,20	18,24
	Grado	<i>(DT)</i>	(10,90)	(3,91)	(3,44)	(3,75)	(3,18)	(3,20)
	4º	<i>M</i>	91,41	16,56	16,23	22,52	17,25	18,85
	Grado	<i>(DT)</i>	(7,20)	(4,02)	(3,91)	(2,08)	(3,54)	(2,46)
	Máster	<i>M</i>	90,79	17,85	15,03	19,90	18,45	19,56
		<i>(DT)</i>	(11,88)	(3,74)	(3,37)	(4,00)	(3,78)	(3,01)
	Total	<i>M</i>	90,51	17,40	15,46	20,56	18,14	18,95
		<i>(DT)</i>	(10,75)	(3,86)	(3,52)	(3,73)	(3,53)	(3,00)
Total	1º	<i>M</i>	86,81	16,67	14,89	20,45	17,67	17,13
	Grado	<i>(DT)</i>	(10,73)	(3,58)	(3,36)	(3,43)	(3,23)	(3,19)
	4º Grado	<i>M</i>	88,47	16,66	15,35	21,01	17,49	17,96
		<i>(DT)</i>	(8,81)	(3,41)	(2,93)	(2,88)	(3,06)	(2,79)
	Máster	<i>M</i>	92,66	18,36	15,32	20,60	18,77	19,58
		<i>(DT)</i>	(11,69)	(4,00)	(3,22)	(3,88)	(3,71)	(2,91)
	Total	<i>M</i>	88,74	17,00	15,16	20,70	17,87	18,01
		<i>(DT)</i>	(10,50)	(3,69)	(3,18)	(3,35)	(3,33)	(3,07)

Una vez hallados los estadísticos descriptivos para cada escala y subescalas, se analizó la fiabilidad de las mismas mediante el estadístico alfa de Cronbach. En este sentido, se observaron índices de fiabilidad adecuados (Huh, et al., 2006): Integración Social: $\alpha = ,70$; Aceptación Social: $\alpha = ,85$; Contribución Social: $\alpha = ,78$; Actualización Social: $\alpha = ,63$; Coherencia Social: $\alpha = ,60$; y Bienestar Social escala global: $\alpha = ,83$. En ningún caso se hallaron mejoras al eliminar algún ítem de la escala.

Posteriormente, de cara a observar si las diferencias halladas en las puntuaciones medias anteriormente expuestas son estadísticamente significativas, realizamos un análisis ANOVA multifactorial con la interacción Género*Curso y Bienestar Social (Tabla 34).

Tabla 34. Prueba de efectos inter-sujetos según Bienestar Social, Género y Curso.

<i>Bienestar Social</i>	Tipo III SC	Gl	MC	F	P	Eta ²
<i>Inter-sujeto</i>						
Género	148,44	1	148,44	1,42	0,234	0,003
Curso	1189,06	2	594,53	5,68	0,004	0,021
Género*Curso	1124,83	2	562,41	5,37	0,005	0,020
Error Intersujetos	54391,71	583	104,59			

En este sentido, se halló un efecto significativo en el Bienestar Social en interacción con el curso de los/as futuros/as docentes ($F_{(2,583)} = 5,68$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,021$), explicándose el 2,1% de la varianza por el efecto de dicha interacción. Así, las medias en Bienestar Social de los/as futuros/as docentes son más elevadas conforme avanzan en su etapa formativa (Figura 23): 1^{er} curso de Grado ($M = 86,41$; $DT = 10,73$); 4^o curso de Grado ($M = 87,93$; $DT = 8,81$); Máster ($M = 91,79$; $DT = 11,69$).

Estos resultados en relación al Bienestar Social de los/as futuros/as docentes contrastan con los hallados en torno a la representación tridimensional de Justicia Social. En este sentido, las representaciones de Justicia Social fueron menos elaboradas entre el alumnado del Máster MESOB en comparación con quienes estaban cursando 4º curso de Grado de Maestro/a. Sin embargo, muestra niveles de Bienestar Social más elevados (en base a la propuesta de Blanco & Díaz (2005): mejor integrados socialmente; con la percepción de aportar más a la sociedad; más optimistas con el futuro de la sociedad; y con actitudes más favorables hacia el conjunto de la sociedad) el alumnado del Máster MESOB en comparación con los maestros y maestras en formación de grado. Por tanto, el Bienestar Social y la representación tridimensional de Justicia Social muestran un crecimiento semejante al comparar al futuro profesorado de 1^{er} curso (puntuaciones medias menores) con el de 4º curso (puntuaciones medias mayores) de Grado. En contraste, el alumnado del Máster MESOB muestra representaciones menos elaboradas de la Justicia Social que quienes se encuentran en 4º curso de Grado. Estos resultados no son coincidentes con los hallados en Bienestar Social, que es mayor entre los/as futuros/as docentes que se encuentran cursando el Máster MESOB, en comparación con quienes se encuentran en 4º curso de Grado.

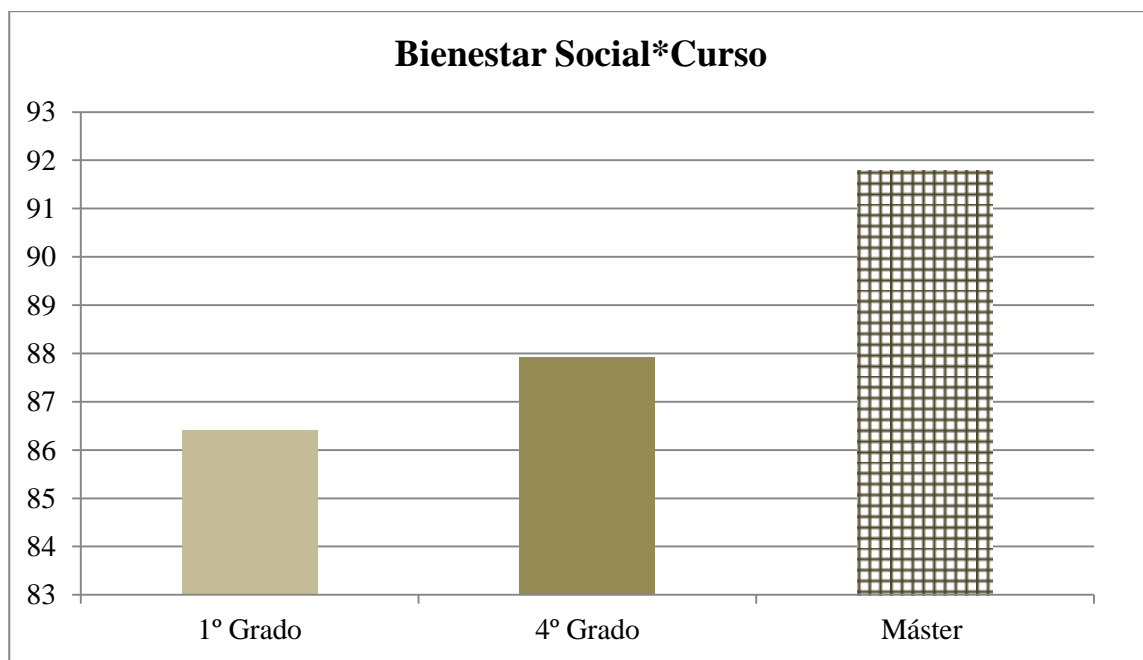


Figura 23. Puntuaciones medias en Bienestar Social según curso.

Así, se realizaron los análisis de comparaciones por pares con el contraste post hoc Bonferroni sobre la interacción Bienestar Social*Curso, comprobando que existen diferencias significativas entre los/as futuros/as docentes en las combinaciones posibles de las etapas formativas analizadas, exceptuando la comparación del grupo de 1º de Grado y 4º de Grado ($p = ,338$).

De la misma manera, se encontró un efecto significativo del Bienestar Social en interacción con Género*Curso de los/as futuros/as docentes ($F_{(2,583)} = 5,37$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,020$), explicándose el 2% de la varianza por esta interacción (Figura 24). Así, se observa un aumento en paralelo del Bienestar Social entre el 1º curso de Grado y el 4º curso de Grado. Sin embargo, en el grupo de hombres cursando el Máster ($M = 89,88$; $DT = 11,88$) las medias tienden a disminuir con respecto a 4º curso de Grado ($M = 91,16$; $DT = 7,20$), mientras que en las mujeres del Máster ($M = 93,48$; $DT = 11,34$) se observan medias superiores de Bienestar Social con respecto al grupo de 4º curso de Grado ($M = 87,49$; $DT = 8,93$).

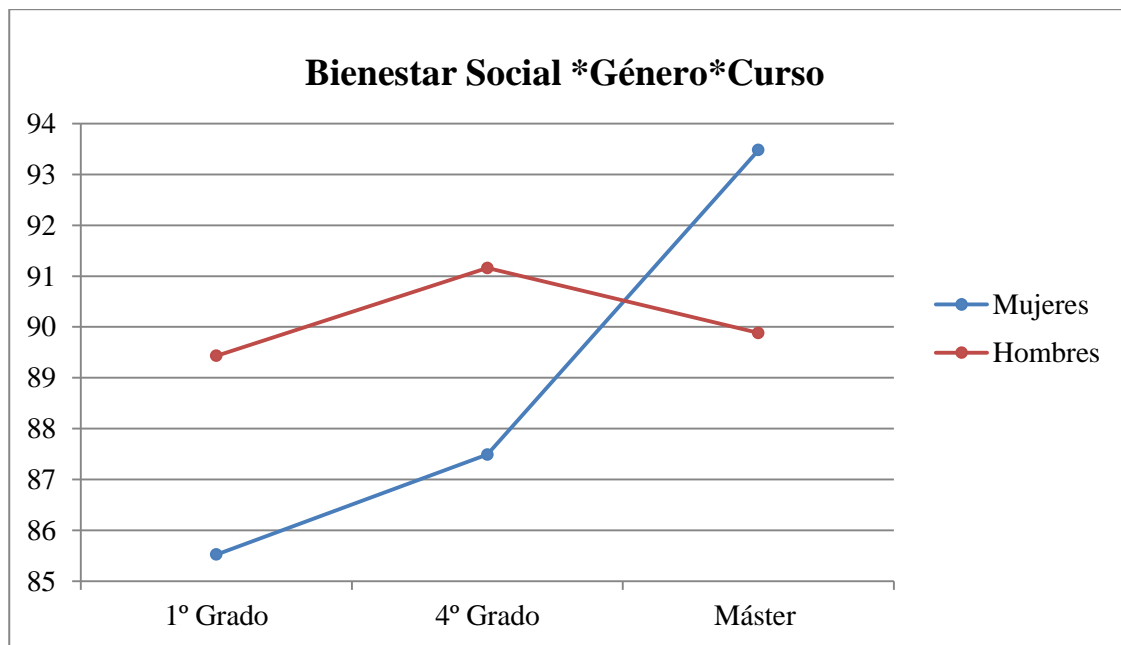


Figura 24. Diferencia de medias en Bienestar Social según curso y género.

No obstante, no se observó una interacción entre el Bienestar Social y el género de los/as futuros/as docentes ($F_{(2,574)} = 1,42$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,003$), por lo que no se pueden destacar diferencias significativas en este sentido.

Posteriormente, se incluyeron en el análisis las cinco subdimensiones de Bienestar Social, obteniendo los resultados de los contrastes multivariados y los efectos de las pruebas intra-sujetos para esta variable. Para ello, en primer lugar, comprobamos la igualdad entre las medias de los grupos mediante el estadístico Lambda de Wilks, cuyos resultados se pueden ver en la Tabla 35.

Tabla 35. Pruebas multivariantes Bienestar Social.

Efecto	Lambda de Wilks	F	Gl de la H	Gl del error	Sig.
Dimensión Bienestar Social	,364	225,95	4	574	,010
Dimensión*Género	,990	1,26	4	574	,035
Dimensión*Curso	,930	4,77	8	574	,003
Dimensión*Género*Curso	,978	1,44	8	574	,001

Mediante el estadístico Lambda de Wilks comprobamos el supuesto de igualdad de medias entre las variables ($p < ,05$) de la dimensión Bienestar Social y dicha dimensión en interacción con el género, el curso académico y ambas. Por tanto todas las combinaciones cumplen el anterior supuesto y se puede concluir que la variable de contraste (dimensión) discrimina los grupos en función del género, el curso y la interacción Género*Curso.

Por otra parte, realizamos la prueba de esfericidad de Mauchly ($W = ,995$) y comprobamos que las varianzas entre las subdimensiones analizadas no son similares ($p < ,001$), lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula de esfericidad, aplicando el índice corrector épsilon de Greenhouse-Geisser en los análisis de las pruebas intra-sujetos que se muestran en la Tabla 36.

Tabla 36. Prueba de efectos intra-sujetos Bienestar Social, Género y Curso.

	Tipo III SC	Gl	MC	F	P	Eta ²
<i>Intra-sujeto</i>						
Bienestar Social (BS)	6647,82	4	1792,65	202,73	0,000	0,028
BS*Género	36,31	4	9,79	1,11	0,351	0,002
BS*Curso	374,51	8	50,49	5,71	0,000	0,021
BS*Curso*Género	100,88	8	13,60	1,54	0,145	0,006
Error Intrasujetos	17052,02	574	8,84			

En este sentido, en relación al análisis intra-sujeto con medidas repetidas, existe un efecto significativo en la dimensión Bienestar Social global ($F_{(4,583)} = 202,73$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,028$), siendo el 2,8% de la varianza del modelo explicada por las diferencias entre las cinco Subescalas que componen la variable (Figura 25): Integración Social ($M = 17,00$; $DT = 3,69$); Aceptación Social ($M = 15,16$; $DT = 3,18$); Contribución Social ($M = 20,70$; $DT = 3,35$); Actualización Social ($M = 17,87$; $DT = 3,33$); Coherencia Social ($M = 18,01$; $DT = 3,07$). En este sentido, el contraste post hoc Bonferroni evidenció diferencias significativas entre todas las combinaciones posibles de subdimensiones del Bienestar Social de los/as futuros/as docentes, a excepción de en Actualización-Coherencia ($p = ,988$).

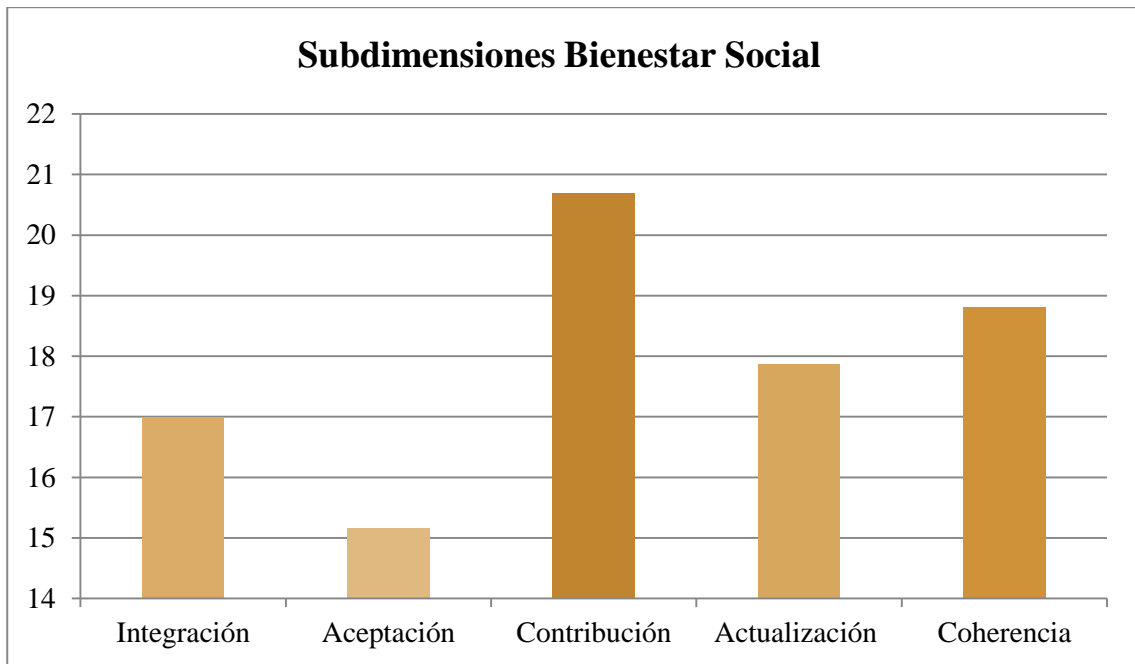


Figura 25. Variabilidad intra-sujeto según la dimensión de Bienestar Social.

También se halló un efecto significativo intra-sujeto en la dimensión Bienestar Social*Curso ($F_{(4,583)} = 5,71$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,021$), siendo el 2,1% de la varianza del modelo. Además, se realizaron los análisis de comparaciones por pares con el contraste post hoc Bonferroni sobre la interacción Bienestar Social*Curso, comprobando que existen diferencias significativas entre los/as futuros/as docentes en todas las combinaciones posibles de etapas formativas analizadas, exceptuando la comparación del grupo de 1º de Grado y 4º de Grado (Figura 26).

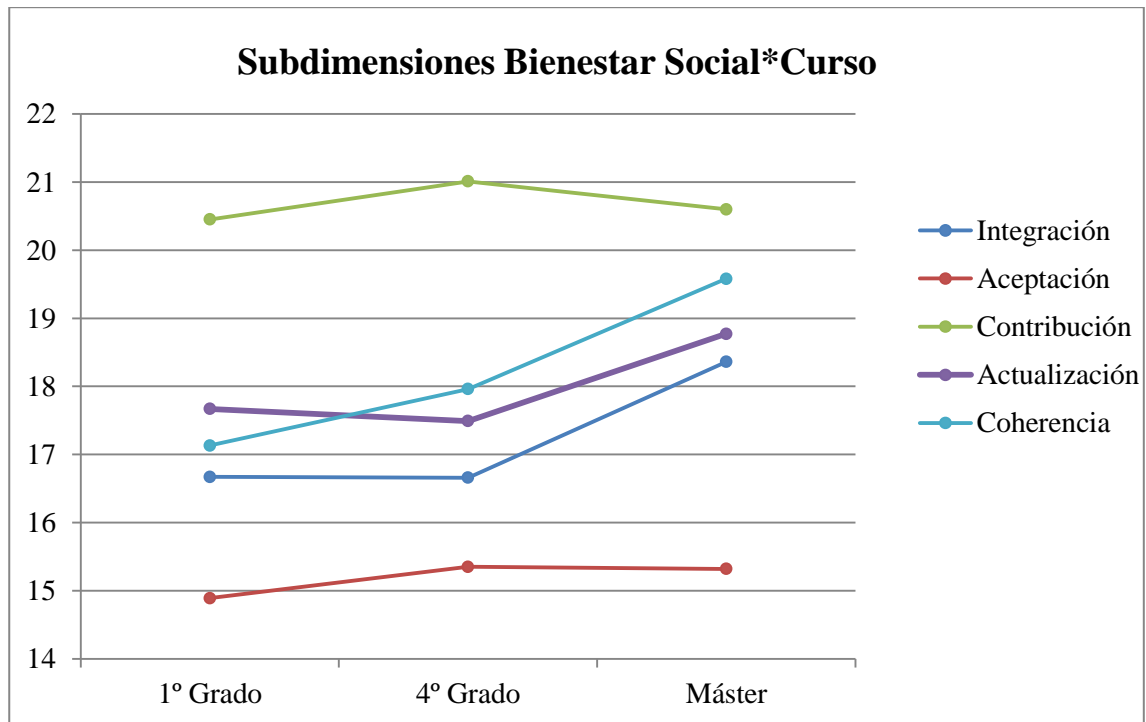


Figura 26. Diferencia de medias entre las dimensiones de Bienestar Social según curso.

Al realizar los análisis de comparaciones múltiples con contraste post hoc Bonferroni sobre la interacción Bienestar Social*Curso, observamos se encontraron diferencias significativas en todas las combinaciones posibles a excepción de entre las subdimensiones Actualización Social y Coherencia Social en 4º curso de Grado ($p = 1,00$); y las subdimensiones de Integración Social y Coherencia Social en 1er curso de Grado ($p = ,489$); así como, entre las subdimensiones Actualización Social e Integración Social en el grupo de Máster ($p = 1,00$).

En último lugar, se indagaron las relaciones entre el Bienestar Social (Integración Social; Aceptación Social; Contribución Social; Actualización Social; Coherencia Social) y las representaciones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación). En la Tabla 37, se indican las correlaciones bivariadas de Pearson entre dichas variables.

Tabla 37. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones de Justicia Social y Bienestar Social.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Redistribución	.66	.44**	.35**	.07	.06	.11*	.02	.08
2. Reconocimiento		.74	.42**	.14*	.07	.21**	.10*	.11**
3. Representación			.70	.08	.15**	.26**	.04	.06
4. Integración Social				.70	.16**	.10*	.30**	.21**
5. Aceptación Social					.85	.40**	.22**	.19**
6. Contribución Social						.78	.31**	.27**
7. Actualización Social							.63	.34**
8. Coherencia Social								.60

**. $p < .01$; *. $p < .05$; Nota. Alfa de Cronbach en la diagonal.

En este sentido, se evidenciaron correlaciones significativas ($p < .01$; $p < .05$) positivas moderadas (con valores entre $r = -.10^*$ y $r = -.34^{**}$) entre las tres dimensiones de Justicia Social y las diferentes subdimensiones del Bienestar Social. Al centrarnos en las dimensiones que conforman la Justicia Social, es la dimensión de Reconocimiento más relaciones con las subdimensiones del Bienestar Social (Integración Social: $r = .14^*$; Contribución Social: $r = .21^{**}$; Actualización Social: $r = .10^*$; Coherencia Social: $r = .11^{**}$). Por su parte, la dimensión Representación es la que mantiene relaciones positivas con mayor fuerza con el Bienestar Social (Aceptación Social: $r = .15^{**}$; Contribución Social: $r = .26^{**}$). Por último, la dimensión de Redistribución solo tuvo relaciones positivas con la subdimensión Contribución Social ($r = .11^*$).

7.6. Justicia Social, Compromiso Cívico y Activismo Sociopolítico en futuros/as docentes.

En primer lugar, se procedió al análisis los ítems que conforman la Escala de Compromiso Cívico en base al Horizonte Ideal del Buen Ciudadano (Tabla 38). Es importante recordar que por su parte, la Escala de Compromiso Cívico tiene una puntuación mínima de 13 puntos y 65 puntos máximo (a mayores puntuaciones, mayor compromiso cívico).

Tabla 38. Estadísticos descriptivos en la Escala de Compromiso Cívico en base al Horizonte Ideal del Buen Ciudadano.

<i>Para ser un/a buen/a ciudadano/a es importante:</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1. Votar siempre en las elecciones.	3,85	1,22
2. No evadir impuestos.	4,36	,967
3. Obedecer siempre las leyes y las normas.	3,75	1,13
4. Mantenerse informado sobre las acciones del Gobierno.	3,94	1,02
5. Participar en Asociaciones de carácter social o político.	3,40	1,06
6. Tratar de entender a la gente con opiniones distintas a la nuestras.	4,57	,71
7. Elegir artículos de consumo que, aunque sean algo más caros, no dañen el medio ambiente	4,04	,92
8. Ayudar a gente que, en nuestro país, vive peor que tú.	4,38	,73
9. Ayudar a gente que, en otras partes del mundo, vive peor que tú.	4,25	,89
10. Estar dispuesto a servir en el Ejército en tiempo de necesidad.	2,34	1,27
11. Colaborar con los servicios de emergencia civil si es necesario.	3,98	1,00

12. Tratar de explicar por qué se producen las situaciones de injusticia y desigualdad en mi país.	3,97	,97
13. Comprometerse y actuar para eliminar o reducir las situaciones de injusticia y desigualdad en mi país.	4,49	,75

En este sentido, todos los ítems mostraron propiedades psicométricas adecuadas. Además, se hallaron niveles de fiabilidad adecuados para la escala mediante el estadístico alfa de Cronbach ($\alpha = ,75$), no mejorando este al eliminar ninguno de los ítems. Las acciones que los/as docentes en formación consideraron de media más necesarias para ser un/a buen/a ciudadano/a fueron: tratar de entender a gente que piensa diferente; las acciones relacionadas con el compromiso hacia la acción que revierta situaciones injustas; y las acciones vinculadas con el altruismo económico hacia otros/as en peor situación dentro y fuera del propio país. Por el contrario, las acciones consideradas menos necesarias en el compromiso cívico fueron de media: las relacionadas con servir al ejército; participar en asociaciones sociopolíticas; y obedecer las leyes y normas.

Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos (M ; DT) relacionados con las puntuaciones medias en Compromiso Cívico, por parte del profesorado en formación según el género y el curso formativo (Tabla 39).

Tabla 39. Puntuaciones medias según género y curso en Compromiso Cívico en base al Horizonte Ideal del Buen Ciudadano.

		<i>Compromiso Cívico</i>	
Mujer	1º Grado	<i>M (DT)</i>	51,46 (6,11)
	4º Grado	<i>M (DT)</i>	51,56 (6,75)
	Máster	<i>M (DT)</i>	51,90 (4,83)
	Total	<i>M (DT)</i>	51,59 (6,13)
Hombre	1º Grado	<i>M (DT)</i>	49,71 (7,48)
	4º Grado	<i>M (DT)</i>	52,28 (6,72)
	Máster	<i>M (DT)</i>	50,69 (6,81)
	Total	<i>M (DT)</i>	50,64 (7,03)
Total	1º Grado	<i>M (DT)</i>	51,05 (6,48)
	4º Grado	<i>M (DT)</i>	51,65 (6,73)
	Máster	<i>M (DT)</i>	51,34 (5,83)
	Total	<i>M (DT)</i>	51,34 (6,88)

En base a las diferentes puntuaciones medias de Compromiso Cívico halladas, se procedió a analizar, mediante un ANOVA multifactorial, las posibles interacciones con los factores: Género y Curso (Tabla 40).

Tabla 40. Prueba de efectos inter-sujetos según Compromiso Cívico, Género y Curso.

<i>Compromiso Cívico</i>	Tipo III SC	Gl	MC	F	P	Eta ²
Género	28,08	1	28,08	2,24	0,135	0,004
Curso	6,49	2	3,25	,260	0,772	0,001
Género*Curso	20,93	2	10,46	,834	0,435	0,003
Error Intersujetos	7187,74	583	4,33			

Como se observa, en este caso, no se halló ninguna interacción estadísticamente significativa, en el compromiso cívico de los/as futuros/as docentes, en base a los factores descritos.

Por último, se presentan los estadísticos descriptivos de frecuencias del Activismo Sociopolítico de los/as futuros/as docentes, por medio del porcentaje medio en el que participaron en cada acción (Figura 27). Es relevante recordar que la Escala de Activismo Sociopolítico tiene tres posibles niveles de participación en las acciones evaluadas (1.- *Nunca he participado*; 2.- *Participé pero no en los últimos 12 meses*; 3.- *He participado en los últimos 12 meses*), por lo que los resultados serán presentados mediante estadísticos de frecuencias por medio de porcentajes.

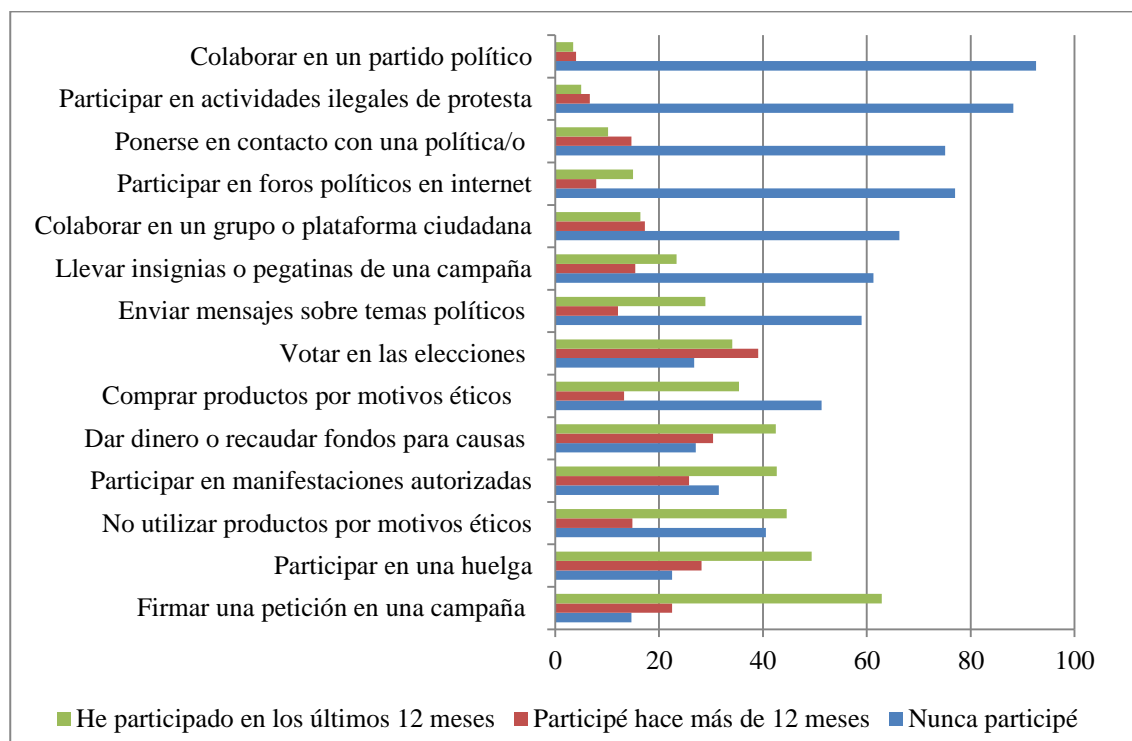


Figura 27. Porcentaje de activismo para cada acción sociopolítica.

En este sentido, las acciones en las que los/as futuros/as docentes participaron con mayor frecuencia en los últimos meses, fueron: *Firmar una petición en una*

campana (62,9%); *Participar en una huelga* (49,4%); *No utilizar productos por motivos éticos* (44,6%); *Participar en manifestaciones autorizadas* (42,7%); *Dar dinero o recaudar fondos para causas* (42,5%). En contraposición, las acciones sociopolíticas en las que con una mayor frecuencia los/as futuros/as docentes nunca habían participado, fueron: *Colaborar en un partido político* (92,6%); *Participar en actividades ilegales de protesta* (88,2%); *Participar en foros políticos en internet* (75,1%); *Ponerse en contacto con una política/o* (77%); *Colaborar en un grupo o plataforma ciudadana* (66,3%); *Llevar insignias o pegatinas de una campaña* (61,3%); *Enviar mensajes sobre temas políticos* (59%); *Comprar productos por motivos éticos* (51,3%). Por último, en relación a la única acción en la que con una mayor frecuencia los/as futuros/as docentes participaron hace más de 12 meses, esta fue: *Votar en unas elecciones* (39,1%).

Posteriormente, por medio de un ANOVA multifactorial se procedió a analizar la interacción entre las puntuaciones medias de activismo sociopolítico y el género y curso de los/as futuros/as docentes (Tabla 41).

Tabla 41. Prueba de efectos inter-sujetos según Activismo Sociopolítico, Género y Curso.

<i>Activismo Sociopolítico</i>	Tipo III SC	Gl	MC	F	P	Eta ²
<i>Inter-sujeto</i>						
Género	11,27	1	11,27	,402	0,526	0,001
Curso	696,70	2	348,35	12,44	0,000	0,042
Género*Curso	15824,94	2	51,96	1,86	0,157	0,007
Error Intersujetos	15824,94	583	28,01			

En este sentido, los resultados no mostraron interacciones entre el Activismo Sociopolítico y el Género ni la combinación Género*Curso. Si se obtuvo una

interacción significativa ($p < ,01$) entre el Activismo Sociopolítico y el Curso en el que se encontraban los/as futuros/as docentes (Figura 28).

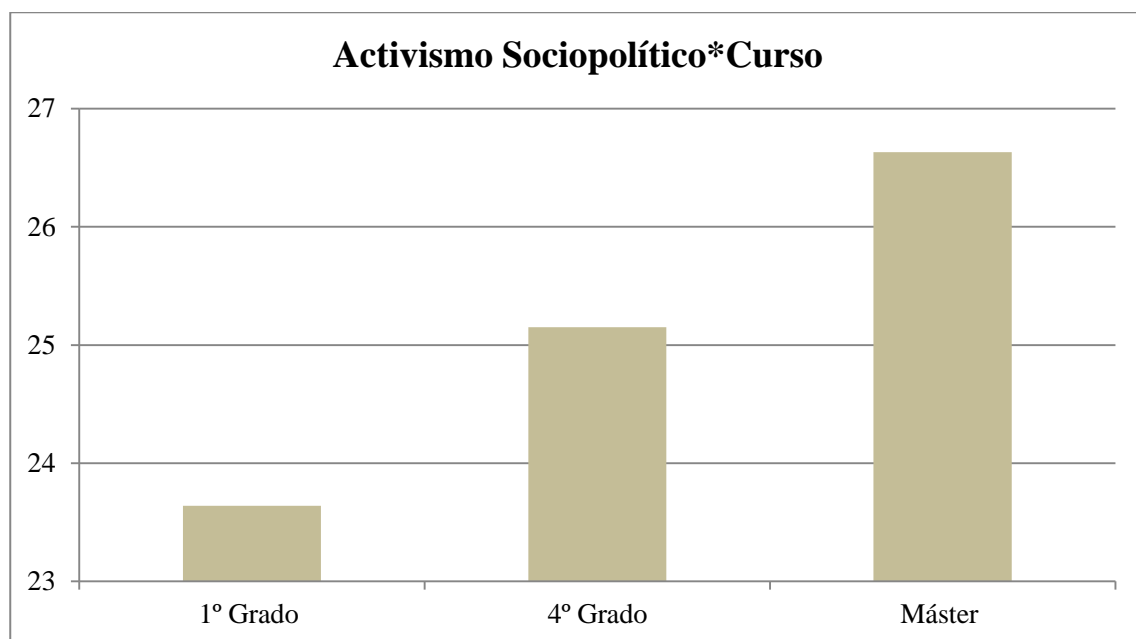


Figura 28. Diferencia de medias Activismo Sociopolítico según curso.

Así, el contraste post hoc de Bonferroni evidenció que la interacción entre el Activismo Sociopolítico y el Curso de los/as futuros docentes, fue significativa ($p < ,01$) al comparar el grupo de 1º curso de Grado ($M = 23,50$; $DT = 5,02$) con el de Máster ($M = 24,59$; $DT = 5,01$), así como el de 4º curso de Grado ($M = 26,67$; $DT = 5,91$) con el de Máster ($M = 23,50$; $DT = 5,02$). De la misma manera, el contraste post hoc *Tukey-b* dio cuenta de dos agrupamientos ($p < ,05$): por un lado, un grupo con puntuaciones medias inferiores y conformado por el alumnado de 1º y 4º curso de Grado de Maestro/a, y por otro lado un grupo conformado por el alumnado de Máster.

Posteriormente, al igual que en el caso del Autoposicionamiento Político, se procedió a analizar las diferencias en las puntuaciones medias en cada dimensión de la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento, Representación) en función del nivel de Activismo Sociopolítico (Bajo, Medio, Alto) de los/as futuros/as docentes. Para ello,

se llevó a cabo un análisis ANOVA de un factor con contraste post hoc *Tukey-b* (Tabla 42).

Tabla 42. Diferencia de medias en la Justicia Social Global y sus tres dimensiones en función del Activismo Sociopolítico (ANOVA).

<i>Dimensión</i>	<i>Justicia Social</i>	<i>Activismo Bajo</i>	<i>Activismo Medio</i>	<i>Activismo Alto</i>	<i>Activismo Sociopolítico</i>
		<i>M (n)</i>	<i>M (n)</i>	<i>M (n)</i>	<i>ANOVA</i>
1. Redistribución		79,97 (222)	85,69 (154)	86,57 (207)	$F_{(2,583)} = 20,49; p < ,001$
2. Reconocimiento		76,57 (222)	82,25 (154)	85,62 (207)	$F_{(2,583)} = 27,22; p < ,001$
3. Representación		83,18 (222)	84,70 (154)	88,65 (207)	$F_{(2,583)} = 18,31; p < ,001$
4. Justicia Social Global		88,00 (222)	91,62 (154)	95,69 (203)	$F_{(2,583)} = 36,75; p < ,001$

En este sentido, se hallaron diferencias significativas ($p < ,001$) en las tres dimensiones de Justicia Social, así como en su representación global. Al realizar un contraste post hoc *Tukey-b*, este dio cuenta de tres agrupamientos con diferencias significativas entre sí en cada dimensión de Justicia Social.

En primer lugar, se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones en la dimensión Redistribución ($F_{(2,583)} = 20,49; p < ,001$), en función del nivel de Activismo Sociopolítico, diferenciándose tres agrupamientos: futuros/as docentes con un activismo bajo ($M = 79,97$); activismo medio ($M = 85,69$); y activismo alto ($M = 86,57$). En segundo lugar, fueron halladas diferencias significativas en las puntuaciones en la dimensión Reconocimiento ($F_{(2,583)} = 27,22; p < ,001$), en función del Activismo Sociopolítico, diferenciándose tres agrupamientos: futuros/as docentes con un activismo

bajo ($M = 76,57$); un activismo medio ($M = 82,25$); y activismo alto ($M = 85,62$). En tercer lugar, se hallaron diferencias significativas en las puntuaciones en la dimensión Representación ($F_{(2,583)} = 18,31$; $p < ,001$), en función del Autoposicionamiento Político, pero diferenciándose solo dos agrupamientos: futuros/as docentes con un activismo bajo ($M = 83,18$) y medio ($M = 84,70$); y futuros/as docentes con un activismo alto ($M = 88,65$). Por último, para la representación global de Justicia Social también se hallaron diferencias significativas ($F_{(2,583)} = 36,75$; $p < ,001$), en función del Activismo Sociopolítico (Figura 29).

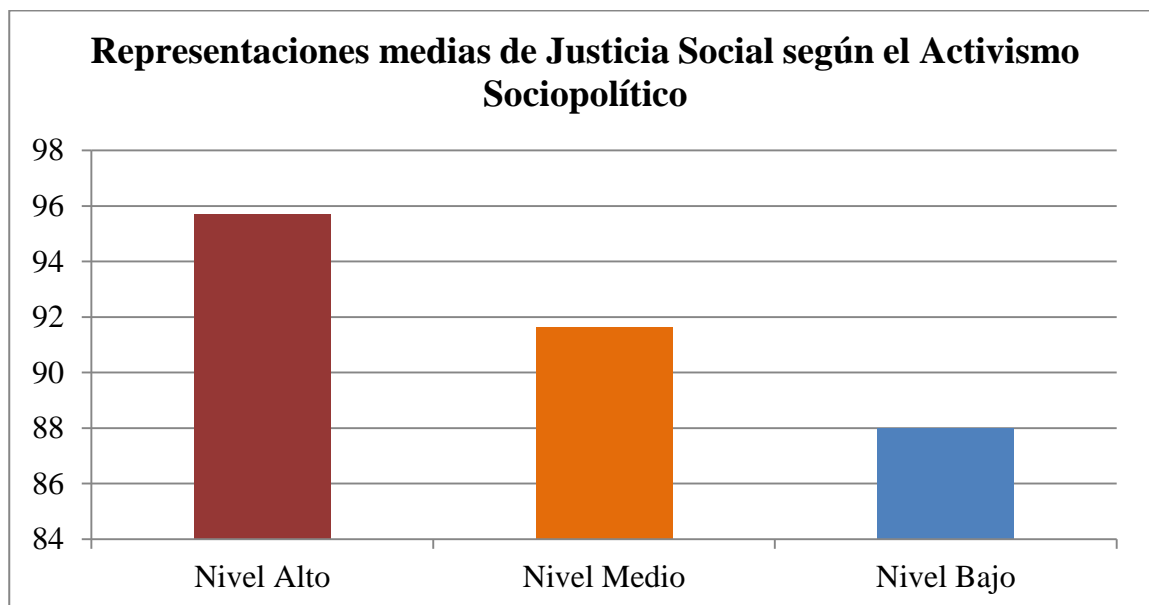


Figura 29. Diferencia de medias en la ERTJS en función del nivel de Activismo Sociopolítico.

En este sentido, mediante el contraste post hoc *Tukey-b* se diferenciaron tres agrupamientos: futuros/as docentes con un activismo bajo ($M = 88,00$); un activismo medio ($M = 91,62$); y un activismo alto ($M = 95,69$).

Por, último, se evidenciaron correlaciones significativas ($p < ,01$) entre las tres dimensiones de Justicia Social y los diferentes factores psicosociales estudiados en el presente apartado (Tabla 43): Compromiso Cívico; Autoposicionamiento Político; Percepción de Distribución de la Riqueza; y Activismo Sociopolítico.

Tabla 43. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones de Justicia Social, Compromiso Cívico y Activismo Sociopolítico.

	1	2	3	4	5
1. Redistribución	,66	,44**	,35**	,37**	-,39**
2. Reconocimiento		,74	,42**	,47**	-,43**
3. Representación			,70	,43**	-,23**
4. Compromiso Cívico				,75	-,27**
5. Activismo Sociopolítico					,77

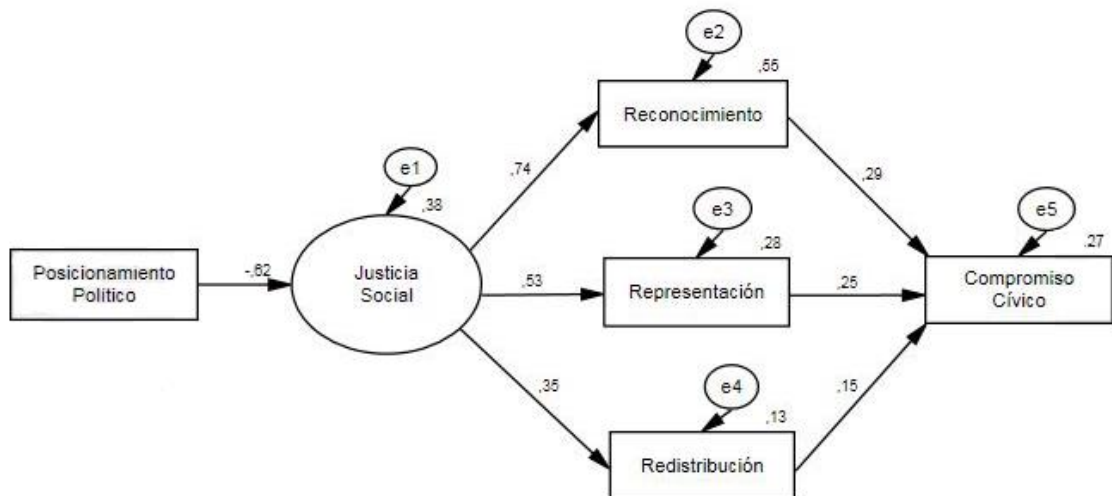
**. $p < .01$; *. $p < .05$; Nota. Alfa de Cronbach en la diagonal.

Así, se observan correlaciones significativas en el mismo sentido (positivas) entre las tres dimensiones de Justicia Social y el Compromiso Cívico y el Activismo Sociopolítico. Entre ellas, las relaciones más fuertes se hallaron con el Compromiso Cívico y particularmente con la dimensión Reconocimiento para ambos casos ($r = ,47^{**}$; $r = ,32^{**}$, respectivamente). De otra parte, se hallaron relaciones significativas negativas entre las tres dimensiones de Justicia Social y el Autoposicionamiento Político de Derechas, así como, con la Percepción de Distribución Igualitaria de la Riqueza en España. En ambos casos, las correlaciones más fuertes también se hallaron con la dimensión Reconocimiento: Autoposicionamiento Político de Derechas ($r = -,43^{**}$) y Percepción de Distribución igualitaria de la Riqueza en España ($r = ,23^{**}$).

7.7. Autoposicionamiento Político, Justicia Social y Compromiso Cívico: una propuesta de modelo.

Finalmente, al observar las relaciones significativas y con fuerza de correlación alta entre el Autoposicionamiento Político y el Compromiso Cívico con las tres dimensiones de la Justicia Social, se testeó un análisis de senderos para dar cuenta de las relaciones de influencia entre variables teóricas propuestas (Figura 30).

Figura 30. Análisis de senderos entre el Autoposicionamiento Político, las dimensiones de la Justicia Social y el Compromiso Cívico.



En primer lugar, es importante destacar que los indicadores métricos dan cuenta de un ajuste adecuado de los datos al modelo teórico propuesto ($X^2 = 50,78$; $df = 4$; $X^2/df = 12,69$; CFI = .92; SRMR = .08). Dicho hallazgo es novedoso y relevante para la literatura vinculada al estudio de las representaciones de Justicia Social, ya que permite evidenciar factores psicosociales predictores y consecuentes, relacionados con las mismas. De esta forma la representación tridimensional de la Justicia Social, se

encontraría situada como variable mediadora entre el Autoposicionamiento Político y el Compromiso Cívico.

De esta forma, el 38% de la varianza en el constructo Justicia Social se explica por la influencia del Autoposicionamiento Político ($R^2 = .38$). Asimismo, el 26% de la varianza del Compromiso Cívico es posible explicarlo por el aporte de las tres dimensiones de la Justicia Social ($R^2 = .26$).

Además, el constructo de Justicia Social se encuentra correlacionado inversamente con una fuerza moderada con el Autoposicionamiento Político de Derecha ($\beta = -.62$). De la misma manera las tres dimensiones se encontraron correlacionadas con el constructo de Justicia Social. En el caso de la dimensión Reconocimiento, esta se encuentra correlacionada fuertemente con la Justicia Social ($\beta = .74$); seguida de la dimensión Representación, con correlaciones moderadas ($\beta = .53$); y por último, la dimensión Redistribución con una correlación más débil ($\beta = .35$).

Por último, el Compromiso Cívico se encuentra correlacionado con las tres dimensiones que componen la Justicia Social. Así, la dimensión de Reconocimiento correlaciona en mayor medida con el constructo ($\beta = .29$); seguida con la dimensión Representación ($\beta = .25$); y la dimensión Redistribución ($\beta = .15$).

A partir del modelo descrito, cabe pensar que es pertinente analizar cuantitativamente la representación de Justicia Social desde una perspectiva tridimensional, ya que las tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento, Representación) aportan de forma heterogénea al constructo global. Además, la evaluación de la Justicia Social mediante la Escala de Representación Tridimensional de Justicia Social permite someter a análisis causales dichas representaciones con otros factores psicosociales ampliamente estudiados, como el Autoposicionamiento Político y el Compromiso Cívico. Por tanto, las representación de Justicia Social se sitúa como una variable mediadora, con un fuerte predictor basado en el Autoposicionamiento

Político y con actitudes y comportamientos salientes de la misma como es el Compromiso Cívico.

7.8. Conclusiones y discusión del Estudio Final.

En primer lugar, de acuerdo a la Hipótesis 1, es importante destacar que los análisis psicométricos llevados a cabo en relación a la Escala de Representación Tridimensional de Justicia Social evidencian que, tras las modificaciones realizadas después del Estudio Piloto, esta posee características adecuadas de fiabilidad (Huh, et al., 2006) y validez (Morata-Ramirez, & Holgado-Tello, 2013) para una evaluación cuantitativa. Los ítems que no indicaron buenas características psicométricas en cuanto a su distribución o que restaban fiabilidad a cada dimensión, fueron descartados tras el Estudio Piloto. Posteriormente, en el Estudio Principal, como ya fue expuesto en el Capítulo 5, a través de un análisis factorial confirmatorio se confirmaron las adecuadas características de la escala de acuerdo al modelo de tres factores correlacionados (Redistribución, Reconocimiento, Representación). También se encontraron relaciones significativas moderadas entre las tres dimensiones de Justicia Social y la representación global, lo cual indica a su vez, la pertinencia del modelo tridimensional para evaluar este constructo. En este sentido, cada una de las dimensiones aporta relaciones al modelo tridimensional de Justicia Social pero a su vez evaluando aspectos que no son exactamente idénticos. En cuanto a las relaciones negativas y positivas con otras variables, estas aportan validez convergente y divergente a la concepción tridimensional. Además, se hallaron adecuados índices de fiabilidad, consistentes con los de otros estudios previos (Albalá Genol & Maldonado, 2018; Albalá Genol & Maldonado, 2019; Albalá, Maldonado, Etchezahar & Ungaretti, 2019; Etchezahar, et al., 2016).

En segundo lugar, en la línea de la Hipótesis 2, fueron halladas diferencias en las representaciones de Justicia Social, mostrando las mujeres representaciones

significativamente más elaboradas en las dimensiones de Justicia Social (Reconocimiento y Representación) en comparación con los hombres. Sin embargo, aunque los valores medios también fueron más altos para las mujeres, en la dimensión Redistribución no se diferenciaron significativamente de la representación de los hombres. Estos resultados van en la línea de los obtenidos en otras investigaciones (Sepúlveda-Parra, Brunaud-Vega & Carreño González, 2016; Sainz, 2017) que interpretan que para los jóvenes resulta más complicado plantearse la Justicia Social en términos de Redistribución, posiblemente porque esta dimensión está más vinculada con el plano estrictamente económico e implican una repercusión económica más plausible tanto para hombres como para mujeres (e. g. pago de impuestos, reparto de bienes materiales, entre otros).

Además, en relación a la Hipótesis 3, se encontraron representaciones más elevadas de Justicia Social en los/as futuros/as docentes que se encontraban en la etapa de finalización (4º curso) de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, que en la etapa de comienzo (1^{er} curso). Sin embargo, podemos confirmar dicha hipótesis solo parcialmente, ya que los/as docentes en formación de Máster MESOB mostraron representaciones de Justicia Social menores a las obtenidas por sus homólogos del 4º curso de Grado. En este sentido, encontramos hallazgos novedosos con respecto a otras investigaciones anteriores (Albalá Genol & Maldonado Rico, 2019; Juanes, 2018; Sainz, 2017), en las se había hallado una evolución lineal en el crecimiento de estas representaciones, conforme avanzaban los cursos académicos. En base a estos resultados, cabe analizar las diferencias entre el perfil de los participantes que cursan el Grado de Maestro/a y el futuro profesorado que cursa el Máster MESOB. Así, se observó que el futuro profesorado que estudia el Máster procede de formaciones previas de base muy diversas: ciencias exactas, ciencias naturales, humanidades, filologías, entre otras. Por ello, cabe concluir que en cambio en las representaciones de Justicia Social no se debe de analizar exclusivamente desde la edad, sino también en función de otros factores relacionados con la formación, así como, con la presencia o

ausencia de otros factores psicosociales que pueden englobar formas del pensamiento prosocial (Bergin, Talley & Hamer, 2003).

Además, en relación a las anteriores hipótesis, se puede concluir que existen interacciones entre los factores Género*Curso*Dimensiones de Justicia Social. De esta forma, el género y el curso en el que se encuentran los/as futuros/as docentes en formación se encuentra en interacción con las representaciones de Justicia Social que poseen. En este sentido, se encuentran hallazgos coherentes con investigaciones anteriores (Juanes et al., 2019; Juanes, 2018; Sainz, 2017) que indican que las mujeres en general poseen representaciones globales más elaboradas de Justicia Social que los hombres en las tres etapas de formación docente analizadas. Al analizar las interacciones Género*Curso*Representación, se observó que los hombres de 4º curso de Grado poseían representaciones más elaboradas que las mujeres de dicho curso. Adicionalmente, al comparar 1^{er} y 4º curso de Grado de Maestro/a se observa una disminución abrupta de las diferencias entre hombres y mujeres en la representación de Justicia Social, que luego vuelve a aumentar en la etapa de Máster MESOB. Este hecho diferenciador, podría estar indicando que las competencias que adquiere el alumnado mediante las distintas actividades formativas del Grado de Maestro/a parecen estar asociadas al desarrollo de un modo de pensamiento más prosocial, que se ve reflejado en un mayor desarrollo y disminución de las diferencias en las representaciones de Justicia Social.

En la línea de la hipótesis 4, otra cuestión analizada en profundidad fue el nivel de elaboración en cada dimensión de la Justicia Social en los/as futuros/as docentes. En este sentido, el análisis intra-sujeto desveló que las tres dimensiones se manifestaron en diferentes niveles, siendo la de Representación la más elevada, seguida de Redistribución. Por el contrario, la dimensión de Reconocimiento fue la que se mostró con menores niveles. A diferencia de otros estudios anteriores (Sepúlveda-Parra et al., 2016; Sainz, 2017), en este caso la dimensión de Reconocimiento, y no la de Representación, fue en la que se encontró una representación menos elaborada de

Justicia Social, encontrándose la misma tendencia para hombres y mujeres, así como para las tres etapas formativas estudiadas. En este sentido, al tratarse de una evaluación con una metodología cuantitativa diferente a los estudios previos, es posible que dichas diferencias puedan ser explicadas en base a ello. Además, la dimensión de Reconocimiento es la que abarca una mayor diversidad de esferas (incluyendo ítems sobre discriminación por género, tipos de familia, orientación sexual, identidad de género personas migrantes, necesidades educativas especiales, entre otras), pudiendo existir discrepancias entre las cuestiones que componen esta dimensión.

En relación a la hipótesis 5, en base a los factores psicosociales estudiados: la Creencia en un Mundo Justo, la Orientación a la Dominancia Social y el Autoposicionamiento Político de Derechas, los/as futuros/ docentes de media no mostraron altos valores en dichas variables. De esta forma, se evidenciaron diferencias en base al género y al curso académico de los/as docentes en formación. Así los, hombres muestran niveles de Creencia en un Mundo Justo y Orientación a la Dominancia Social significativamente más altos que las mujeres. En el caso de las puntuaciones medias en estas dos variables, en base a la etapa formativa se repite una misma tendencia: los/as futuros/as docentes de 4º curso de Grado de Maestro/a son los que muestran menores valores, mientras que poseen valores superiores quienes están en 1^{er} curso del mismo Grado y cursando el Máster MESOB. A diferencia de otros estudios previos (Etchezahar & Imhoff, 2017), en nuestro trabajo no se observa una clara relación entre el Autoposicionamiento Político, la edad y los valores obtenidos para la Creencia en un Mundo Justo y la Orientación a la Dominancia Social. Así, aunque los/as futuros/as docentes en formación de Máster son quienes tienen los autoposicionamientos más lejanos a la derecha política, estos no son los que muestran menores niveles en los dos factores anteriormente expuestos. Por el contrario, pese a que los/s futuros/as docentes de 4º curso de Grado de Maestro/a poseen autoposicionamientos políticos menos alejados de la derecha política que quienes cursan el Máster MESOB, son quienes muestran menores niveles en la Creencia en un Mundo

Justo y Orientación a la Dominancia Social. Además, el futuro profesorado de 1^{er} curso de Grado de Maestro/a fue quien mostró un autopoicionamiento político más cercano a la derecha política, así como unos mayores niveles de Creencia en un Mundo Justo y Orientación a la Dominancia Social. En líneas generales, se puede concluir que se confirma la hipótesis 5, ya que los tres factores psicosociales previamente descritos se relacionan negativamente con las representaciones de Justicia Social de los/as futuros/as docentes, siendo la dimensión Reconocimiento con la que mayor fuerza se observa. Por tanto, dicha dimensión es la que se muestra más sensible hacia las injusticias y formas de opresión que se relacionan con cada uno de los factores psicosociales citados: culpabilización de las víctimas en el caso de la Creencia en un Mundo Justo (Lerner, 1980); dominancia a grupos minoritarios y oposición a la igualdad en el caso de Orientación a la Dominancia Social (Pratto et al., 1994; Jost & Thompson, 2000); actitudes menos favorables hacia hechos como la inmigración en el caso de la Derecha Política (Etchezahar & Imhoff, 2017).

En relación con la hipótesis 6, los resultados indicaron que entre los/as futuros/as docentes el Bienestar Social no se muestra de manera uniforme. Así, se evidenciaron diferencias en base al género y al curso académico de los/as docentes en formación. En este sentido, los hombres muestran mayores niveles medios de Bienestar Social que las mujeres (aunque en este caso las diferencias no son estadísticamente significativas). Al centrarnos en las tres etapas formativas analizadas, el Bienestar Social parece aumentar de forma lineal, creciendo significativamente desde 1^{er} curso a 4^o curso del Grado de Maestro/a y siendo más alto en los/as futuros/as docentes en formación de Máster. Es importante destacar, que a diferencia de lo observado en la formación de Grado, en esta última etapa formativa se invierten las puntuaciones medias más altas para los hombres, siendo las mujeres las que poseen un mayor Bienestar Social. En este caso, nuevamente se hace necesario continuar indagando las diferencias existentes entre el perfil de los/as docentes en formación de los cursos de Grado de Maestro/a en comparación con quienes cursan el Máster MESOB, ya que se observa una interacción Género*Curso

diferente. Así, confirmando la hipótesis 6, el Bienestar Social se sitúa como un factor psicosocial relacionado positivamente con las tres dimensiones de Justicia Social, aunque con distinta fuerza según la subdimensión de Bienestar Social.

En este sentido, las personas que piensan que es el azar el que mueve el destino de la sociedad y han perdido confianza en su capacidad de progreso puede que se sientan razonablemente incapaces y desinteresados por intentar entenderla y afrontar las injusticias. Además, como en estudios anteriores (Blanco & Díaz, 2005), la subescala de Contribución Social mostró su relación más fuerte con la dimensión Representación, que es una manera de medir la actitud hacia la participación en temas sociopolíticos. De la misma manera, la dimensión Representación se encuentra más fuertemente relacionadas con la Integración Social, estas personas tendrían una mayor calidad en las relaciones que mantienen con el resto de la sociedad (Keyes, 1998). En el caso de la Aceptación Social se establecieron las correlaciones más fuertes con la dimensión Reconocimiento. En este sentido, se deduce que en función de los niveles de Reconocimiento aumenta la aceptación y actitudes positivas hacia los otros (atribución de honestidad, bondad, amabilidad, capacidad), así como, la aceptación de aspectos positivos y negativos de nuestra propia vida. Por último, la dimensión Reconocimiento también es la relacionada más fuertemente con la Coherencia Social, que se refiere a la capacidad que tenemos para entender la dinámica que esta sigue la sociedad. Así, según Keyes (1998) se trata de la percepción de la cualidad, organización y funcionamiento del mundo social, e incluye la preocupación por enterarse de lo que ocurre en el mundo. En el caso de la Actualización Social (concepción de que la sociedad y las instituciones que la conforman son dinámicos, pudiéndose las personas moverse en una determinada dirección a fin de conseguir metas y objetivos), no se relacionó significativamente con ninguna dimensión de Justicia Social.

En relación a la hipótesis 7, se encontraron relaciones positivas entre las representaciones de Justicia Social y el Compromiso Cívico y Activismo Sociopolítico. En primer lugar, en coherencia con otros estudios previos (Santacreu Fernández, 2008)

se observó que no hay diferencias significativas en los niveles de Compromiso Cívico de los/as futuros/as docentes de su etapa formativa. De la misma manera, tampoco se hallaron diferencias en dicha variable en función del género de los/as futuros/as docentes. A partir de los resultados, se encuentran diferencias con respecto a otros estudios previos centrados en estudiar esta misma variable en el conjunto de la juventud española (IJE, 2016). Así, existen diferencias con respecto a los aspectos considerados prioritariamente como más necesarios para ser un buen ciudadano por parte de los/as futuros/as docentes. En este sentido, la principal diferencia encontrada fue el mayor peso dado por los/as futuros/as docentes a cuestiones relacionadas con el conocimiento y colaboración hacia situaciones injustas en otros países. Sí dieron una similar importancia al colectivo juvenil en la posición que el ciudadano debe asumir en el proceso democrático (tratar de entender a la gente con opiniones diferentes).

Por el contrario, las acciones consideradas por los/as futuros/as docentes como más necesarias en el Compromiso Cívico, fueron las relacionadas con: la solidaridad hacia personas de su propio país y de otros, así como, un consumo responsable por motivos éticos. Sin embargo, el futuro profesorado otorgó una menor importancia a las acciones relacionadas con: el mantenimiento del orden social a través del cumplimiento de las leyes y la participación a través del voto. En contraste, es especialmente destacable que para el conjunto de la juventud en España, tanto la solidaridad con otras personas como el consumo responsable, tienen una menor importancia que el orden social basado en el respeto hacia las fuerzas y cuerpos de seguridad (IJE, 2016). En este sentido, por un lado, la menor importancia otorgada por los jóvenes a la participación electoral podría relacionarse con la ausencia de posibilidad de ejercer esta acción (debido a la minoría de edad, en comparación con el futuro profesorado). Por otro lado, la minoría de edad también podría implicar una menor percepción de la importancia que los más jóvenes otorgan a la necesidad del respeto al orden social, en comparación con el futuro profesorado.

Finalmente, al analizar de forma global el Compromiso Cívico, se puede concluir que se encuentra relacionado positivamente con las representaciones de Justicia Social de los/as futuros/as docentes, con una mayor fuerza con las dimensiones Reconocimiento y Representación. Por tanto, se puede concluir que ambas dimensiones de Justicia Social comparten aspectos imprescindibles vinculados al Compromiso Cívico desde del Horizonte Ideal del Buen Ciudadano (Dalton, 2008), que establece un “manual de buen ciudadano” (Santacreu Fernández, 2008) que incluye cuestiones vinculadas con: la participación social y política, el compromiso cívico, la solidaridad y la comprensión y tolerancia a grupos minoritarios.

Continuando en la línea de la hipótesis 7, se encontraron diferencias en torno al nivel de Activismo Sociopolítico que desempeñaron los/as futuros/as docentes en los últimos dos años. En este sentido, al igual que en el resto de la juventud española (IJE, 2016), los resultados indican niveles de participación bajos para acciones vinculadas al plano partidario político, así como niveles más altos en acciones relacionadas con causas sociales y actos legales de protesta (e. g. huelgas, manifestaciones autorizadas, entre otras). Al igual que sucedió con el Bienestar Social, el Activismo Sociopolítico aumenta de manera lineal desde el 1^{er} curso de Grado de Maestro/a hasta la formación de Máster MESOB, con lo que son variables psicosociales con patrones de crecimiento similares. Pese a las diferencias anteriormente descritas en función de la etapa formativa, es destacable que en otros estudios anteriores (Torcal, Montero & Teorell, 2006) diferentes al IJE (2016), también se hallaron bajos niveles de participación política partidaria en España y en Europa, siendo más alta la implicación en acciones que tenían que ver con la protesta y formas de participación política mediante el consumo. De esta forma, según Torcal et al. (2006), estos patrones de participación son parecidos en todo el ámbito europeo, aunque aumentan proporcionalmente en otros países también del mismo ámbito (Reino Unido, Dinamarca, Suiza, Noruega, Finlandia, entre otros).

Por último, se evidenciaron relaciones positivas entre el Activismo Sociopolítico y las tres dimensiones de Justicia Social, que permiten confirmar la hipótesis 7. En este sentido, se encontraron diferencias significativas en las representaciones de Justicia Social en función del nivel de Activismo Sociopolítico: los/as futuros/as docentes con niveles altos de activismo tuvieron también mayores representaciones de Justicia Social, seguidos de quienes tenían niveles medios y bajos de activismo. Estos hallazgos van en la línea de la estrecha relación existente entre las normas y marcos que la ciudadanía considera que deberían de regir la sociedad y los niveles de participación socio-política de los ciudadanos (Bolzendahl & Coffé 2013). Es destacable que a diferencia de lo esperado según la concepción tridimensional de Justicia Social (Fraser, 2008), es la dimensión de Reconocimiento la que se encuentra relacionada con mayor fuerza con el Activismo Sociopolítico, al igual que sucedía con el Compromiso Cívico.

En términos generales, consideramos importante señalar que los hallazgos anteriormente expuestos cumplen con los objetivos de investigación inicialmente planteados. En primer lugar, se han analizado en profundidad las representaciones de Justicia Social de los/as futuros docentes. En este sentido, inicialmente se confirmó la adecuación de las características psicométricas de la Escala de Representación Tridimensional de Justicia Social para su evaluación cuantitativa. Mediante esta, se pudieron analizar las diferencias en las representaciones de los/as futuros/as docentes en función del género y la etapa formativa en la que se encontraban, así como sus interacciones. En segundo lugar, se han indagado las diferentes relaciones que se establecen entre las representaciones de Justicia Social y el resto de factores psicosociales estudiados. En este sentido, se contrastaron las relaciones negativas con diversos factores psicosociales teóricamente opuestos al constructo de Justicia Social (Creencia en un Mundo Justo, Orientación a la Dominancia Social y Autoposicionamiento Político de Derechas). Además, se encontraron nuevos factores psicosociales relacionados positivamente con las representaciones de Justicia Social (Bienestar Social, Compromiso Cívico, Activismo Sociopolítico).

A continuación, en el capítulo de conclusiones generales y discusión se profundizará acerca de las implicaciones y el alcance en el ámbito de la formación del profesorado, teniendo en cuenta los estudios realizados.

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

8.1. Discusión y Conclusiones generales.

Tal y como se ha planteado a lo largo de esta tesis doctoral, se considera relevante destacar que el término de Justicia Social ha sido empleado de muy diversas formas, con lo que podríamos pensar que se trata de un concepto controvertido y complejo (Novak, 2000; Sandretto, 2008). La formación del profesorado en conjunción con la Justicia Social también es susceptible de dicha controversia, siendo necesario abordar y continuar estudiando la compatibilidad entre ambos procesos, para que ello no quede en una mera quimera educativa (Keiser, 2005). Por ello, en base a la gran variedad de investigaciones llevadas a cabo en torno a la Justicia Social (Miller & Sendrowitz, 2011) consideramos que su estudio tiene una gran importancia para la Formación del Profesorado, siendo imprescindible para ello continuar avanzando hacia un mayor acuerdo en la descripción y usos del término.

Así, en contextos democráticos, la inclusión de la Justicia Social en la educación se plantea como un elemento básico e imprescindible (Belavi & Murillo, 2016) para el desarrollo de una ciudadanía con una orientación más global y crítica hacia las injusticias. Si nos centramos en el profesorado, sus actitudes son de naturaleza compleja y están relacionadas con el éxito en la puesta en práctica de la integración social en función de las características de los estudiantes, la disponibilidad de recursos y la formación que han tenido, entre otros aspectos (García-López, 2003). Por ello, en esta investigación hemos creído pertinente continuar profundizando tanto en relación a la conceptualización teórica de la Justicia Social, como en sus relaciones con otros factores psicosociales que también pueden ser susceptibles de cambio durante el proceso de formación.

Además, con respecto a la metodología cuantitativa para la evaluación de las representaciones sociales de Justicia Social, desde el planteamiento empírico implementado en la presente tesis, se considera que el primer paso del procedimiento

para modificar una realidad es conocerla y analizarla. En los últimos años, han sido elaborados numerosos instrumentos con el objetivo de evaluar aspectos relacionados con la Justicia Social (Ludlow, Enterline & Cochran-Smith, 2008; Miller et al., 2009; Murillo et al., 2014; Nilsson et al., 2011; Torres-Harding, et al., 2012; Sainz, 2017). Sin embargo, dichos instrumentos no permitían conocer las representaciones de Justicia Social del profesorado en formación desde el punto de vista cuantitativo, teniendo en cuenta la visión tridimensional (Redistribución, Reconocimiento y Representación) en la educación. Así, y cumpliendo con el primer objetivo general de nuestra investigación, se puede concluir que es posible el análisis cuantitativo de las representaciones de la Justicia Social, como un constructo con tres dimensiones diferenciadas y a su vez interrelacionadas entre sí.

En base a este tipo de análisis de la Justicia Social, también un objetivo transversal cumplido en la presente tesis doctoral, fue estudiar la interdependencia existente entre las tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento, Representación) y con otros factores psicosociales y sociodemográficos. En este sentido, otros trabajos previos (Jacott et al., 2014; Sainz, Juanes & García-Vélez, 2013; Sainz, Juanes, Jacott & Maldonado, 2015; Sainz, 2017) habían analizado la variabilidad intra-sujeto de las tres dimensiones de Justicia Social, mostrando que estas no están presentes de manera homogénea en el profesorado en formación. En este sentido, en coherencia con dichas investigaciones, se encontraron representaciones heterogéneas para cada dimensión de Justicia Social, aunque con hallazgos novedosos: la dimensión Representación fue la más saliente en todos los casos, independientemente del género y etapa formativa, seguida de Redistribución y Reconocimiento. Por tanto, a partir de nuestra investigación podemos destacar que las representaciones más elaboradas del futuro profesorado estuvieron relacionadas con los procesos de Representación y Participación para que las diferentes personas y grupos sociales ejerzan su responsabilidad democrática de cara a transformar y tomar parte en su vida social (Fraser, 2012).

Adicionalmente, mediante el diseño de investigación de esta tesis, se pudieron contrastar las posibles relaciones entre las tres dimensiones con otros factores psicosociales, así como, el aporte que estas hacen a la Justicia Social como constructo tridimensional. Así, pese a que las tres dimensiones mantienen tendencias relacionales similares, la dimensión Reconocimiento se muestra como la más sensible hacia la mayor parte de los factores psicosociales estudiados. De esta forma, la dimensión de Justicia Cultural o Reconocimiento (Fraser, 2006) determina en mayor medida que las otras dos (Redistribución y Representación), los niveles de presencia en el futuro profesorado de otros factores opuestos al pensamiento basado en la Justicia Social: Creencia en un Mundo Justo; Orientación a la Dominancia Social; y Autoposicionamiento Político de Derechas. De la misma manera, también es el Reconocimiento la dimensión que se muestra más fuertemente relacionada con otras variables afines a los principios de la Justicia Social: Activismo Sociopolítico; y Compromiso Cívico. En contraste, fue la dimensión Representación la que se mantuvo más vinculada al factor Bienestar Social en el profesorado en formación. En este sentido, diversas subdimensiones del Bienestar se encuentran directamente asociadas a los niveles de implicación y participación que asumen las personas en su contexto social y comunitario (Blanco & Díaz, 2005). Así, el Bienestar Social del profesorado en formación se encuentra más relacionado con el nivel de representación que estos asumen para tomar parte de los procesos de decisión que afectan a sus vidas, que con las actitudes que tienen hacia el reconocimiento a la diversidad o hacia una redistribución justa de la riqueza.

Por ello, aunque partimos de un concepto tridimensional interrelacionado, no se puede obviar el carácter dinámico y abierto que compone a la Justicia Social (Murillo et al. 2014). En base a ello, se concluye que aunque las tres dimensiones se encuentran relacionadas de manera transversal con otras estructuras de pensamiento y actitudes (injustas o prosociales), cada dimensión posee cierto grado de independencia en función del foco de análisis. Así, por la naturaleza de la dimensión Reconocimiento, centrada en

el respeto hacia las diferencias individuales y grupales de todas las personas y grupos (Fraser, 2008), esta podría situarse con un mayor peso al analizar aspectos vinculados con sociedades más diversas e integradoras. Por ello, el Reconocimiento puede encontrarse más relacionado con actitudes y estructuras de pensamiento, como: la orientación hacia la erradicación de grupos con posiciones jerárquicas superiores a otros, creencia en la necesidad de subordinación de unos grupos sociales con respecto a otros en base al funcionamiento del sistema, el compromiso como ciudadano/a con determinados aspectos básicos para la democracia, el nivel de implicación en acciones que benefician a otros en peor situación, entre otras.

En esta línea, también se ha evidenciado en esta tesis, que la dimensión de Reconocimiento explica en mayor medida el constructo de Justicia Social, y esto podría hacer que se sitúe como la más determinante al analizar la forma de entender las relaciones sociales entre los grupos (Fraser, 2006). Este hecho también podría encontrarse relacionado con la naturaleza de las variables contrastadas, que se encuentran en menor medida vinculadas a los aspectos que contienen: Redistribución (necesidad de una distribución justa de los bienes materiales y culturales, capacidades, entre otras); y Representación (participación activa de todas las personas y grupos para ejercer influencia en la toma de decisiones fundamentales para su vida social). En este sentido, se hace necesario dar continuidad al estudio ampliando el análisis de cada dimensión de Justicia Social en contraste con otros factores psicosociales diferentes. No obstante, se puede concluir que la dimensión de Reconocimiento abarca aspectos básicos transversales que tratan de perseguir también las otras dos dimensiones mediante sus fundamentos. En este sentido, la Redistribución y la Representación tienen como fin último la igualdad de oportunidades (en la esfera de distributiva y representativa), que entronca transversalmente con el Reconocimiento. Así, las carencias en la dimensión Reconocimiento (teniendo una oposición hacia el reconocimiento y respeto hacia todas las personas y/o grupos) dificultaría de manera transversal la consecución de los objetivos de las otras dos dimensiones que componen

la Justicia Social. De esta forma, un elemento básico para la consecución de la Justicia Social en torno al Reconocimiento es la orientación hacia la necesidad de un respeto y reconocimiento justo para todos los grupos y personas (Fraser, 2008), incluyendo la posibilidad de que se encuentren en una posición social desfavorable ocasionada por una injusta redistribución o representación.

Además, se sitúa como un elemento clave la consolidación de la evaluación cuantitativa del constructo de Justicia Social, ya que esta permitió también cumplir con el segundo objetivo general de nuestra investigación: indagar en las relaciones que el constructo establece con otros factores psicosociales. En este sentido, en coherencia con estudios previos (Cochran-Smith, 2004; Sainz, 2017; Sleeter, 2015) se han encontrado diferencias en la concepción de Justicia Social en base al género y a la etapa formativa. Sin embargo, y cumpliendo con nuestro segundo objetivo general de investigación, se han evidenciado hallazgos novedosos que muestran también diferentes representaciones acerca de la Justicia Social en base a la presencia (o ausencia) de otros factores psicosociales.

A menudo las discusiones de los estudios empíricos cuantitativos giran en torno a la moderación y/o causalidad entre diferentes variables relacionadas de forma positiva o inversa (Blinda & Balbastre-Benavent, 2013). En este sentido, mediante diferentes técnicas de análisis de datos (como los Modelos de Ecuaciones Estructurales), hemos concluido que las representaciones de Justicia Social ajustan tanto como un factor que explica la varianza de otros factores (Compromiso Cívico), así como un factor cuya varianza puede ser explicada también por otras variables (Creencia en un Mundo Justo; y Autoposicionamiento Político). De la misma forma, también se habían encontrado hallazgos similares en estudios previos (Etchezahar et al., 2016) que implicaban a la Orientación a la Dominancia Social y la Creencia en un Mundo Justo. Sin embargo, y pese a que desde nuestra investigación hemos podido dar respuesta a algunos problemas de investigación causa-efecto, también se concluye que es necesario analizar las representaciones de Justicia Social junto al compendio de factores estudiados, como un

conjunto de variables que inciden en una estructura más general de pensamiento prosocial (Terry, 2001). Así, se ha podido observar que el cambio en las representaciones sociales de la Justicia Social en el profesorado en formación, va acompañada de cambios (coherentes con la prosocialidad) en el resto de factores psicosociales estudiados. Dicho pensamiento y actitud prosocial implica aspectos vinculados a la Justicia Social, como son: una mayor participación y compromiso hacia la resolución y superación de situaciones consideradas injustas, así como, un mayor pensamiento crítico, sentimiento de autoeficacia y desarrollo de identidad (Terry, 2001).

Por ello, es necesario tener en cuenta el carácter abierto y multidisciplinar de la concepción de Justicia Social para su estudio evolutivo durante la formación del futuro profesorado (McDonald, 2008; Tikly & Barrett, 2011; Walker, 2006). Como se ha podido concluir en el Estudio Principal de la tesis, las representaciones de Justicia Social junto con el resto de variables analizadas, parece que se ven condicionadas por los procesos formativos y experiencias previas a las que han sido expuestas. Así, las experiencias formativas que implican los diferentes tipos de vocación profesional, interactúan con un posible cambio evolutivo asociado a la edad de las representaciones de Justicia Social del profesorado en formación. En este sentido, las diferencias encontradas para las etapas formativas (4º curso del Grado de Maestro/a y Máster MESOB) nos muestran hallazgos novedosos frente a los de otras investigaciones previas (Juanes et al., 2019; Murillo et al, 2014; Sainz, 2018), encontrando formas de pensamiento menos prosociales (representaciones menos elaboradas de Justicia Social, una mayor Creencia en un Mundo Justo, una mayor Orientación a la Dominancia Social) entre el futuro profesorado cursando el Máster MESOB, en comparación con las maestras y los maestros en formación de Grado.

No obstante, si se cumplió la hipótesis evolutiva de desarrollo de un pensamiento más prosocial (al contrario que en el caso anterior) al comparar a los/as docentes en formación que comenzaron a cursar el Grado de Maestro/a, con quienes se

encontraban en el último curso del mismo (quienes muestran un pensamiento más prosocial en términos generales).

Por tanto, desde nuestra perspectiva, en la etapa adulta y en la formación del profesorado, no es posible estudiar aisladamente los cambios evolutivos (en base principalmente a la edad o al curso) de las formas de pensamiento vinculadas a la Justicia Social y a la prosocialidad. Por el contrario, se ha mostrado que es necesario dar un paso más en el análisis, teniendo en cuenta otras experiencias previas a las que se hayan visto expuestos/as, así como la evaluación de otros factores relacionados. Estas experiencias pueden ser más o menos recientes, abarcando aspectos directa o indirectamente vinculados con los procesos formativos. En relación a las primeras experiencias personales del profesorado en formación, hemos alcanzado otra conclusión que se encuentra relacionada con la titularidad y el ideario de los centros educativos en los que se formaron en sus etapas previas a la Universidad. Así, se encontraron representaciones de Justicia Social y formas de pensamiento más prosociales entre quienes referían haberse formado en centros educativos laicos, en comparación con los referidos como religiosos. No obstante, dichos resultados no han sido sometidos a análisis con mayor profundidad debido a que no podemos vincular directamente las prácticas y representaciones religiosas personales del alumnado teniendo en cuenta exclusivamente el tipo de centro educativo en el que se haya formado.

Por otra parte, al analizar la influencia de la experiencia formativa (universitaria) más cercana al profesorado en formación, se encuentra una evolución en las representaciones de Justicia Social y diversas formas de pensamiento más prosocial desde el primer al último curso del Grado Universitario de Maestro/a. En este sentido, este hecho también podría estar relacionado con las diferencias existentes en cuanto a los objetivos y competencias formativas de los Grados de Magisterio en comparación con el Máster MESOB. En base a ello, se ha encontrado una tendencia que parecería mostrar una línea de desarrollo hacia una forma de pensamiento más prosocial desde el

inicio a la finalización del Grado, que no se refleja entre el profesorado en formación de Máster (a pesar de encontrarse en un nivel formativo superior).

En base a lo anterior, se analizaron los planes formativos y el perfil de estudiantes para ambas titulaciones de formación de profesorado, pudieron establecer posibles interpretaciones de los resultados. Por un lado, los Grados Universitarios de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria en la Universidad Autónoma de Madrid, sitúan entre sus competencias de aprendizaje base, aspectos vinculados con la Justicia Social y el pensamiento prosocial: *Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales; Fomentar la lectura y comentario crítico de textos; diseñar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, equidad, respeto a los derechos humanos y otros valores importantes para la formación de una ciudadana activa en una sociedad democrática; y abordar problemas de convivencia en el aula y fuera de ella, contribuyendo a la resolución pacífica de conflictos*. Estas competencias aparecen reflejadas en las *Ordenes ECI* (BOE 312, 29 de diciembre de 2007) de *ECI/3857/2007* y *ECI/3854/2007*, que regula las condiciones de los títulos profesionales de Maestro/a de Educación Primaria y de Educación Infantil, y por tanto, deberían estar presentes en todos los planes de estudio de estos grados. En el caso de la UAM, además, estos grados tienen entre sus materias a desarrollar, asignaturas vinculadas con los principios de la Justicia Social: *Educación para la Igualdad y la Ciudadanía; y Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa*. En contraposición, el Máster MESOB es una formación habilitante, necesaria para el desempeño como profesorado de secundaria de profesionales con itinerarios muy diferentes, y que en muchos casos se encuentran alejados de la relevancia hacia una educación que tome en cuenta la Justicia Social: *Administración de Empresas y Economía; Biología y Geología; Dibujo; Educación Física; Filosofía; Física y Química; Francés; Geografía e Historia; Griego y Latín; Inglés; Lengua Castellana y Literatura; Matemáticas; Música; y Orientación Educativa*. De hecho, el análisis de la *Orden ECI/3858/2007* que regula los títulos de

Master de Formación de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, pone de manifiesto que las competencias que se pretende que alcancen todos los estudiantes que lo cursan se centra en *“aspectos fundamentalmente basados en las didácticas y los contenidos de cada especialidad”*, con una presencia muy escasa y casi testimonial de las reflexiones psicopedagógicas básicas sobre la diversidad, la inclusión y la justicia social en el ámbito de la educación. Es necesario recordar que no es posible lograr una reflexión docente personal únicamente mediante tres meses de formación psicopedagógica global que es la que realmente confiere identidad profesional como profesor, independientemente de la identidad profesional adquirida en el grado y en las diversas didácticas específicas. Sólo parece salirse de ese perfil la especialidad de Orientación educativa, que es la única que contempla materias vinculadas a la reducción de las desigualdades para el itinerario de Orientación Educativa.

Como hemos visto, para lograr una formación en Justicia Social es necesario favorecer entre el futuro profesorado el desarrollo de prácticas democráticas y justas en los espacios de formación, mediante metodologías que trabajen transversalmente aspectos alejados de la injusticia y la inequidad en los distintos ámbitos que rigen habitualmente el mundo laboral y académico, y que se fomenta desde las instituciones y los dirigentes neoconservadores, neoliberales y social-liberales. Entre otros aspectos, el cambio de la configuración de la población escolar hacia una mayor diversidad étnica, cultural y lingüística requiere de programas de formación que enseñen al futuro profesorado sobre cómo ser eficaces con todos los estudiantes en el abordaje de la enseñanza de la Justicia Social (Sainz, 2017). Con ello, la enseñanza para la Justicia Social debe promover igualdad de oportunidades educativas y de aprendizaje para todo el alumnado, desafiando las prácticas, políticas, etiquetas y asunciones injustas (Cochran-Smith, 2010) y por ello debe constituir un elemento básico en la formación de los y las docentes. En este sentido, la formación del futuro profesorado se sitúa como clave, ya que los programas formativos universitarios deben contribuir de manera

colectiva a aclarar las conceptualizaciones socialmente justas, para no fracasar en su posterior consecución mediante la educación formal e informal (Conklin & Hughes, 2016).

En base a los resultados obtenidos y al modelo teórico de partida, se proponen las tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación) como el vehículo más óptimo y efectivo para fomentar la Justicia Social desde la Educación.

Por todo ello, se hace necesaria la existencia de planes de formación fundamentados en la búsqueda transversal de transformación social hacia la Justicia Social. De esta manera, el profesorado en formación (en base a factores diferenciadores como: el género, las experiencias previas, los itinerarios formativos seguidos, entre otros) podrá adquirir conocimientos y un pensamiento crítico hacia las injusticias presentes fuera y dentro del contexto educativo. Así, la Justicia Social puede promoverse mediante el contenido y la metodología desde la que se enseña (Meyers, 2007): buscando nuevas conexiones que relacionen los contenidos con las cuestiones de importancia social y las desigualdades; creando tareas que pueden impactar al alumnado en un nivel más político; mediante la metodología de enseñanza, independientemente del contenido; cuestionando las nociones convencionales de autoridad en las clases, puesto que podrían ser un paralelo o reforzar la forma en que el poder se ejerce más ampliamente en la sociedad.

Por tanto, existen investigaciones que permiten junto a nuestra tesis, concluir la importancia que tienen las líneas de intervención educativas en el fomento y cambio de formas de pensamiento y actitudes favorables hacia la Justicia Social. De cara al futuro, es necesario contar con profesionales educativos que adquieran formas más globales de analizar la realidad en la que vivimos, oponiéndose a las injusticias y carencias en la igualdad de oportunidades. De esta manera, los sistemas educativos deben convertirse en herramientas básicas hacia la mejora de las futuras sociedades, tanto desde el punto de vista del desarrollo y el bienestar personal, como desde una perspectiva basada en la transformación social de las injusticias.

8.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación.

Como se ha ido exponiendo a lo largo de la tesis, nuestra investigación proporciona conclusiones relevantes respecto al papel de las representaciones de Justicia Social del futuro profesorado en el desarrollo de diversas formas de pensamiento más orientadas hacia la prosocialidad. Así, aunque se han podido verificar las hipótesis de investigación propuestas, se pueden apreciar también algunas limitaciones de cara a la generalización de los resultados. En este sentido, ante dichas limitaciones se proponen diversas líneas investigación de cara a continuar avanzando en el futuro.

En primer lugar, en base a la concepción de Justicia Social, es necesario continuar analizando la interrelación existente entre sus tres dimensiones. Así, pese a que diversos instrumentos de evaluación de la representación de Justicia Social han sido testeados y sometidos a múltiples estudios (Albalá Genol & Maldonado Rico, 2018, 2019; Etchezahar, et al. 2016; Juanes et al., 2019; Sainz et al., 2013), es necesario consolidar una herramienta cuantitativa definitiva que ofrezca condiciones adecuadas para su evaluación en el contexto educativo. En este sentido, el instrumento empleado en la presente tesis presentó unas adecuadas propiedades psicométricas, pudiendo ser tomado como referencia para otros futuros estudios. No obstante, en futuras líneas de investigación cabe plantearse el estudio de cada dimensión con una mayor profundidad, ya que estas por separado presentan una gran diversidad de situaciones y problemáticas desde las que investigarlas. De esta manera, se podrían evitar limitaciones asociadas a un análisis demasiado superficial en cada una de las dimensiones, propio de las escalas cuantitativas multidimensionales tipo Likert (Fernández & Dundas, 2008). En este sentido, otra posibilidad podría ser la inclusión de técnicas de análisis cualitativas (mediante cuestionarios de preguntas abiertas, grupos de discusión, entre otras) que

complementen y aporten información adicional en torno a las representaciones de Justicia Social.

En segundo lugar, en la investigación se incluyeron diversos factores psicosociales, en base a la necesidad percibida desde otros trabajos (Sainz, 2017) de continuar avanzando en la comprensión y el análisis de la concepción de Justicia Social. Así, los factores estudiados han resultado relevantes en la evaluación y comparación de las representaciones de Justicia Social de los/as docentes en formación. Por un lado, la inclusión de dichas variables, ha ofrecido la posibilidad de observar que el desarrollo de las representaciones de Justicia Social va acompañado de una reducción de determinadas actitudes desfavorables hacia la igualdad de oportunidades, así como de las interpretaciones arbitrarias acerca de las injusticias que suceden en el entorno. Por otro lado, también ha aportado información relacionada con mayores niveles de bienestar social, de compromiso cívico y de activísimo sociopolítico asociados al desarrollo de las representaciones de Justicia Social. En base a todo ello, se considera fundamental explorar en el futuro el planteamiento de modelos teóricos integradores, que incluyan a la Justicia Social pero que también integren diferentes factores (psicosociales, sociodemográficos y formativos, entre otros), como componentes de diversas formas más amplias de pensamiento prosocial. Además, en la línea de otras investigaciones (Beer et al., 2012; McKinney, Haberman, Stafford-Johnson & Robinson, 2008) se sugiere incluir en los futuros estudios variables de personalidad (e. g. el rol de los rasgos de personalidad en el desarrollo de las representaciones) y de estilos de atribución, dando así una mayor amplitud al análisis de las representaciones de Justicia Social.

En tercer lugar, una limitación detectada en torno al estudio principal de la tesis fue la imposibilidad de realizar comparaciones con estudiantes en formación de otras disciplinas diferentes a la Educación. En este sentido, también habría sido positivo registrar en la batería de instrumentos el itinerario concreto al que pertenecía el profesorado en formación del Máster MESOB. De cara a investigaciones futuras, se

plantea la posibilidad de aumentar el tamaño de la muestra del futuro profesorado en formación del Máster MESOB, así como someter a un estudio evolutivo transversal (Montero & León, 2007) al alumnado de otros grados universitarios diferentes a los de maestro/a en educación infantil y primaria (grados universitarios de las ramas de ciencias exactas, ciencias naturales, humanidades, ingenierías, entre otros). Pese a que se trata de un tipo de análisis muy costoso, podría ser conveniente el planteamiento de estudios longitudinales con los mismos participantes en momentos distintos de su formación, para observar la evolución de las representaciones de Justicia Social, junto a otras variables. También sería positivo incluir en futuros estudios a maestros/as en formación de otras universidades, pudiendo observar si existen diferencias en relación a los diversos planes de estudios existentes. Con todo ello, junto a un control más exhaustivo de diversas variables, se podrá comparar eficacia del Grado de Maestro/a para el desarrollo de las representaciones de Justicia Social y de otras formas de pensamiento prosocial.

De la misma manera, en futuras líneas de investigación se sugiere profundizar en el funcionamiento de modelos estadísticos causales, ampliando la muestra de participantes de los diferentes grupos que se han podido diferenciar. Así, además de contrastar las variables predictoras y causales relacionadas con las representaciones de Justicia Social, también podrían realizarse dichos análisis aislando ciertas variables vinculadas al futuro profesorado. En este sentido, podría aportar información valiosa la comparación de modelos estadísticos causales en función del Autoposicionamiento Político de los/as futuros/as docentes. De esta forma, se podría contrastar el valor predictor y mediador hallado en base a los factores psicosociales estudiados, en grupos de futuros/as docentes en función de autoposicionamientos políticos específicos de derecha, centro e izquierda. Es importante contrastar que la representación de Justicia Social (menos elaboradas) podría tener un factor predictor diferente con respecto al Compromiso Cívico, cuando el futuro profesorado posee autoposicionamientos políticos de derechas.

En relación a lo anteriormente expuesto, a nivel metodológico también es necesario considerar que el tipo de muestreo que se realizó para los estudios de esta tesis fue no probabilístico incidental (Sampieri, Fernández & Baptista, 2010), pues la muestra de profesorado en formación fue elegida en base a la accesibilidad de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, con la intención de obtener el número adecuado de participantes. Es por ello, que aunque el número de participantes es adecuado, este tipo de muestreo dificulta la extrapolación de los resultados presentados a la totalidad de la población, al no haberse cumplido la premisa de aleatoriedad en la selección de la muestra. Esta es otra motivación adicional para continuar analizando las representaciones de Justicia Social de docentes en formación en muestras diversas, incluyendo otro tipo de contextos. No obstante, se considera que el instrumento empleado adaptado y validado para el análisis de las representaciones de Justicia Social, así como los restantes resultados de la tesis, constituyen un gran avance para la contribución de la investigación en la formación del profesorado. Además, se espera que supongan un soporte para la realización de futuros trabajos con la intención de integrar estas representaciones en un modelo más amplio de pensamiento prosocial, junto a otros tipos de factores psicosociales.

Por último, teniendo en cuenta todos los avances logrados, se hace necesario ampliar el foco de investigación desde las representaciones sociales y actitudes hacia los comportamientos y prácticas ejercidas por los/as docentes tanto en su faceta profesional, como en su faceta personal. Así, es necesario analizar en qué medida las prácticas cotidianas en el ámbito educativo y sociopolítico se ven moderadas e influenciadas por las representaciones de Justicia Social y de otras variables afines o desfavorables hacia el pensamiento prosocial. En este sentido, un gran reto a futuro desde la formación del profesorado está relacionado con la toma de conciencia y la adquisición de conocimientos acerca de las desigualdades escolares, mediante el diseño de planes de formación docente específicamente dedicados a la lucha contra las injusticias (Dussell, 2004).

De la misma manera, otro gran reto a asumir por parte de los profesionales de la educación es el diseño e implementación de programas de intervención psicosocial basados en la lucha contra las injusticias. Estas injusticias se verán reducidas en la medida en que las futuras sociedades se conformen por educadores con actitudes y comportamientos más centrados en la Justicia Social (Dover, 2013). Por tanto, todos los conocimientos teóricos y empíricos acumulados en la Educación en torno a la Justicia Social y el resto de factores psicosociales relacionados, deben servir de base para investigar la capacidad de cambio y mejora de las representaciones, actitudes y comportamientos que configuren sociedades futuras más justas.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). A structural approach to social representations. En K. Deaux & G. Philogene (Eds.), *Representations of the social* (pp. 42-47). Oxford, UK: Blackwell.
- Adams, M. (2014). Social justice and education. *Routledge international handbook of social justice*, 249-268.
- Adams, M. y Bell, L. A. (Eds.). (2016). *Teaching for diversity and social justice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford (1950). *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Colección.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes. Information systems research*, 6(2), 144-176.
- Albalá Genol, M. Á. & Maldonado Rico, A. (2018). Factores psicosociales implicados en la actitud hacia la participación del futuro profesorado en Madrid. *Investigaciones en Psicología*, 23(2), 54-62.
- Albalá Genol, M. A. (2018). “*EJUSO*”: *Educando en Justicia Social. Promoción de la Justicia Social en niños como motor de cambio hacía sociedades más justas* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de: <https://libros.uam.es/?press=tfm&page=catalog&op=view&path%5B%5D=577&path%5B%5D=1076&path%5B%5D=861-1>
- Albalá Genol, M., & Maldonado Rico, A. (2019). Representaciones de justicia social y orientación a la dominancia social en maestros y maestras en formación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 5(1), 225-234.
- Albalá, M., Maldonado, A., Etchezahar, E., & Ungaretti, J. (2019). Social Justice and Political Orientation in Education. *The European Proceedings of Social &*

Behavioural Sciences, LX, 276-282. Doi:
<https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.35>

- Alcaraz, F. G., Espín, A. A., Martínez, A. H., & Alarcón, M. M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista clínica de medicina de familia*, 1(5), 232-236.
- Alexy, R. (2003). Justicia como corrección. *Cuadernos de filosofía del derecho*, 26, 161-173.
- Allardt, E. (1996). Tener, amar, ser: una alternativa al modelo sueco de investigación sobre el bienestar. En M. Nussbaum y A. Sen (comps.): *La calidad de vida* (pp. 126-134). México: F.C.E.
- Altemeyer, B. (1998). The other “authoritarian personality”. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 30, pp. 47-92). Academic Press.
- Antón, A. (2013). Igualdad y libertad: fundamentos de la Justicia Social. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 2(1), 173-194.
- Aristóteles (1988). *Ética Nicomáquea, Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Augé, M. (2004). Global/local, universal/particular. *Documentos CIDOB, Dinámicas interculturales*, 4. Recuperado de: http://www.cidob.org/es/publicaciones/documentos_cidob/dinamicas_interculturales/num_4_global_local_universal_particular
- Avendaño, M. (2010). La paridad participativa en la obra de Nancy Fraser. *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, (26), 58-70.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Bamber, P., Lewin, D., & White, M. (2018). (Dis-) Locating the transformative dimension of global citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 204-230. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1328077>

- Barranco Expósito, M. D. C. (2004). La intervención en trabajo social desde la calidad integrada. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N. 12 (diciembre 2004); pp. 79-102. Doi: [10.14198/ALTERN2004.12.5](https://doi.org/10.14198/ALTERN2004.12.5)
- Barreiro, A. & Castorina, J. A. (2015). La creencia en un mundo justo como trasfondo ideológico de la representación social de la justicia. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 331-345.
- Barreiro, A. & Castorina, J.A. (2005). Las creencias en el mundo justo: ¿Un invariante cognitivo o una apropiación social? Belief in a just world: Cognitive invariant or social appropriation?. *Psicologia da Educação*, 21(2), 103-123.
- Barreiro, A. & Zubieta, E. (2005). Justicia Inmanente y creencias en el Mundo Justo: dos procesos complementarios. *Anuario de investigaciones*, 12, 71-78.
- Barreiro, A. (2009). La Creencia en la Justicia Inmanente Piagetiana: Un Momento en el Proceso de Apropiación de la Creencia Ideológica en un Mundo Justo. *Psykhé (Santiago)*, 18(1), 73-84. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000100007>
- Barreiro, A. (2013). The appropriation process of the belief in a just world. *Integrative Psychological and Behavioral Sciences*, 47, 431-449.
- Barreiro, A., Etchezahar, E. & Prado-Gascó, V. (2014). Creencia global en un mundo justo: validación de la escala de Lipkus en estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. *Interdisciplinaria*, 31(1), 57-72.
- Barreiro, A., Gaudio, G., Mayor, J., Santellan Fernandez, R., Sarti, D. & Sarti, M. (2014). Justice as social representation: Diffusion and differential positioning. *Revista de Psicologia Social*, 29(2), 319-341.
- Barrera, C. S. P. (2014). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. *Revista Via Iuris*, (7), 99-111.
- Bates, C., & Heaven, P. C. (2001). Attitudes to women in society: The role of social dominance orientation and social values. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11(1), 43-49.

- Becker, G. S. (1985). Human capital, effort, and the sexual division of labor. *Journal of labor economics*, 3(1, Part 2), 33-58.
- Beer, A. M., Spanierman, L. B., Greene, J. C. & Todd, N. R. (2012). Counseling psychology trainees' perceptions of training and commitments to social justice. *Journal of Counseling Psychology*, 59(1), 120.
- Belavi, G., & Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1) 13-34.
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams, L. A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). Nueva York: Routledge.
- Bénabou, R., & Tirole, J. (2006). Incentives and prosocial behavior. *American economic review*, 96(5), 1652-1678.
- Bergin, C., Talley, S., & Hamer, L. (2003). Prosocial behaviours of young adolescents: a focus group study. *Journal of Adolescence*, 26, 13-32.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34.
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17 (4), 582-589.
- Blinda, N. U., & Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: Buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31 (2), 179-187.
- Blunch, N. (2016). *Introduction to structural equation modeling using IBM SPSS statistics and EQS*. London: Sage.
- Bobbio, N. (1996). El futuro de la democracia. *Estudios Políticos*, 4(1).
- Bolzendahl, C., & Coffé, H. (2013). Are 'good' citizens 'good' participants? Testing citizenship norms and political participation across 25 nations. *Political Studies*, 61, 45-65.

- Boni Aristizábal, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-85.
- Bottomore, T. (1998). Ciudadanía y clase social, cuarenta años después. Marshall, TH y T. Bottomore (1998), *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Alianza, 85-137.
- Brewer, M. B. (2001). Ingroup identification and intergroup conflict. *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction*, 3, 17-41.
- Broido, E. M. (2000). The development of social justice allies during college: A phenomenological investigation. *Journal of College Student Development*, 41(1), 3-18.
- Butt, G. (2016). Teaching globalization: What are the challenges for teachers, teacher educators, and curriculum makers? En L. Nganga y J. Kamutu (Ed.). *Social Justice Education, Globalization, and Teacher Education* (pp. 7-25). Charlotte: Library of Congress.
- Carens, J. H. (2000). *Culture, citizenship, and community: A contextual exploration of justice as evenhandedness*. Oxford: University Press.
- Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 2000. *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Naciones Unidas, Cepal. Santiago de Chile.
- Chaves, M. T. L., & Cuervo, J. F. (1997). John Stuart Mill, John Rawls y Amartya Sen, los tres nombres de la equidad. *Lecturas de economía*, (46), 95-126.
- Chen-Hayes, S. F. (2001). Social justice advocacy readiness questionnaire. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 13(1-2), 191-203. Doi: https://doi.org/10.1300/J041v13n01_13
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. En M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins, y A. Lieberman (Eds.), *The Second international handbook of educational change* (pp. 445-467). Nueva York, NY: Springer Publishing.

- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M. y Enterline, S. (2012). Learning to teach for social justice as cross cultural concept: Findings from three countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198.
- Cohen, J. L. (1999). Changing paradigms of citizenship and the exclusiveness of the demos. *International Sociology*, 14(3), 245-268. Doi: [10.1177/0268580999014003002](https://doi.org/10.1177/0268580999014003002)
- Colquitt, J. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.
- Conklin, H. G., & Hughes, H. E. (2016). Practices of compassionate, critical, justice-oriented teacher education. *Journal of teacher education*, 67(1), 47-60.
- Córdoba, F. G. (2002). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Córdoba, México: Editorial Limusa.
- Corning, A. F. & Myers, D. J. (2002). Individual orientation toward engagement in social action. *Political Psychology*, 23(4), 703-729.
- Cortina, A. (2002). La dimensión pública de las éticas aplicadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(10), 45-64.
- Cortina, A. (2003): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial, Madrid.
- Cox, A. A., & Lee, C. C. (2007). Challenging Educational Inequities: School Counselors as Agents of Social Justice. In C. C. Lee (Ed.), *Counseling for social justice* (pp. 3-14). Alexandria, VA, US: American Counseling Association.
- Cunill, N. (1991). *Participación Ciudadana*. Caracas: Editorial del CLAD.
- Dalton, R. (2008). Citizenship Norms and the Expansion of Political Participation. *Political Studies*, 56. 76-98.
- De Goytisolo, J. V. (2003). La justicia según Santo Tomás de Aquino. *Arbor*, 175(691), 1143-1162.
- De la Maza, L. M. (2009). El sentido del reconocimiento en Hegel. *Revista latinoamericana de filosofía*, 35(2), 227-251.

- De Rojas, J. M. R., & Guzmán, J. M. (2013). Intolerancia a la Ambigüedad, Conservadurismo Político y Justificación de la Inequidad Económica, Legal, Educativa y Étnica en la Ciudad de Lima-Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 253-274.
- Dean, J.K. (2009). Quantifying social justice advocacy competency: Development of the social justice advocacy scale (Tesis doctoral). Universidad del Estado de Georgia.
- Del Valle Gálvez, A. (2016). Unión europea, crisis de refugiados, y 'limes imperii'. *Revista general del derecho europeo*, 38, 1-13.
- Di Giacomo, J. P. (1987). Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales. En *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social* (pp. 278-296). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Díaz Velázquez, E. (2009). El estudio socio-político de la ciudadanía: fundamentos teóricos. *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(1), 33-46.
- Díaz-Gracia, L., Barbaranelli, C., & Jiménez, B. M. (2014). Spanish version of Colquitt's Organizational Justice Scale. *Psicothema*, 26(4), 538-544.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113.
Doi: [10.32824/investigpsicol.a23n2a5](https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a23n2a5)
- Dover, A. (2013). *Teaching for social justice and K-12 student outcomes: a conceptual framework and reserch rewiev*. United Kingdom: Taylor & Francis.
- Dussell, I. (2004). Fashioning the Schooled Self. *Dangerous Coagulations: The Uses of Foucault in the Study of Education*. New York: Peter Lang,
- Duveen, G. (2007). Culture and social representations. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 543-559).
- Dworkin, R. (2003). Equality, luck and hierarchy. *Philosophy & Public Affairs*, 31(2), 190-198.
- EAPN (2018). The future of work. Labour market trends and their implications for risks of poverty and social exclusion. Recuperado de: <https://www.eapn.eu/the-future->

[of-work-labour-market-trends-and-their-implications-for-risks-of-poverty-and-social-exclusion/](#)

- Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L. H., & Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: Measuring change in the beliefs of teacher candidates. *The New Educator*, 4(4), 267-290. Doi: <https://doi.org/10.1080/15476880802430361>
- Erikson, R. (1996). Descripciones de la desigualdad: el enfoque sueco de la investigación sobre el bienestar. En M. Nussbaum y A. Sen (comps.): *La calidad de vida* (pp. 101-120). México: F.C.E.
- Escobar Moncada, J. (2001). Platón y el concepto de justicia en el primer libro de la República. *Estudios Políticos* (18), 119-131.
- Espinosa, M. (2009). Citizen participation as a society-state relation delimited by the concepts of democracy and citizenship. *Andamios*, 5(10), 71-109.
- Esteban, M. E. P. (2005). Los conceptos de Justicia y Derecho en Kant, Kelsen, Hart, Rawls, Habermas, Dworkin y Alexy. *Jurídica: anuario del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana*, (35), 211-234.
- Etchezahar, E., & Imhoff, D. (2017). Relaciones entre el autoritarismo y la dominancia social de acuerdo al nivel de contraste ideológico del contexto socio-político argentino. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(1), 59-75.
- Etchezahar, E., Barreiro, A., Jacott Jiménez, L. & Maldonado Rico, A. (2016). Aportes para la evaluación de las representaciones de la Justicia Social. En C. González (Presidencia). Simposio XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. Sociedad Española de Pedagogía y Universidad Complutense de Madrid. Universidad Complutense de Madrid, ES.
- Etchezahar, E., Prado-Gascó, V., Jaume, L., & Brussino, S. (2014). Validación argentina de la Escala de Orientación a la Dominancia Social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 35-43.

- Farr, R. M. (1983). Escuelas europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de sociología*, 641-658.
- Feagin, J.R. (2004). Social Justice and Sociology: Agendas for the Twenty-First Century. En E. K. Carroll (Ed.). *Critical Strategies for Social Research* (pp. 29-47). Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Ferguson, C. J., & Dyck, D. (2012). Paradigm change in aggression research: The time has come to retire the General Aggression Model. *Aggression and Violent Behavior*, 17(3), 220-228.
- Fernández, V., & Dundas, M. V. (2008). Innovación, territorio y aglomeración: discutiendo sus vínculos y limitaciones desde una perspectiva multiescalar y multidimensional del desarrollo. *Redes*, 14(27), 191-218.
- Figueroa, A. (2000). La exclusión social como una teoría de la distribución. En E. Gacitúa, C. Sojo y S. H. Davis (Eds.), *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y El Caribe*, (pp.23-48). Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN029027.pdf#page=21>
- Fraga, F. A. (2003). La justicia según Ockham, Hobbes, Hume y Rawls, en el marco de la teoría convencional-contractualista de la sociedad política. *Estudios filosóficos*, 52(149), 43-86.
- Franklin, I. (2015). *Pensar la justicia social hoy: Nancy Fraser y la reconstrucción del concepto de justicia en la era global* (Vol. 32). Gregorian Biblical BookShop.
- Fraser, N. (1995). Recognition or redistribution? A critical reading of Iris Young's Justice and the Politics of Difference. *Journal of Political Philosophy*, 3(2), 166-180.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Rethinking Key Concepts of a «Postsocialist» Age* *Justice Interruptus*. Londres: Routledge.
- Fraser, N. (1998). Post-Socialist Age. *Feminism and politics*, 1, 430.
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New left review*, 1, 126-155

- Fraser, N. (2008) *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nueva York: Columbia University Press [traducción al español (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder].
- Fraser, N. (2012). La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género. *Arenal. Revista De Historia De Las Mujeres*, 19(2), 267-286. Doi: [10.30827/arenal.vol19.num2.267-286](https://doi.org/10.30827/arenal.vol19.num2.267-286)
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange*. Londres: Verso.
- Fung, A. (2015). Poniendo al público de nuevo en la gobernanza. Los desajustes de la participación ciudadana y su futuro. *Acta republicana política y sociedad*, 14(14), 23.
- Furnham, A. & Procter, E. (1989). Belief in a just world: Review and critique of the individual difference literature. *British Journal of Social Psychology*, 28(4), 365-384. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8309.1989.tb00880.x>
- Furnham, A. (1985). Just world beliefs in an unjust society: A cross cultural comparison. *European Journal of Social Psychology*, 15(3), 363-366. Doi: <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.2420150310>
- Galaz, M. (2000). Historia del concepto de ciudadanía en la Atenas clásica. En V. Arredondo Ramírez (Ed.), *Ciudadanía en movimiento* (53-54). México DF: Universidad Iberoamericana Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.
- García, T., García, L., González, R., Carvalho, J., & Catarreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *CIAIQ2016*, 3.
- García-López, R (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *ESE. Estudios sobre educación*, 4, 47-66.
- Garmon, M. A. (2005). Six key factors for changing preservice teachers attitudes/beliefs about diversity. *Educational Studies*, 38(3), 275-286.

- Gasca-Pliego, E., & Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37-58.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81. Doi: [10.1111/j.1469-5812.2006.00175.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00175.x)
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Grasso, L. (2006). *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas
- Grueso, D. I. (2008). Tres modos de involucrar el reconocimiento en la justicia. *Praxis Filosófica Nueva Serie*, (27), 49-71.
- Guillén, A., Sáenz, K., Badii, M. H., & Castillo, J. (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 4(1), 114-120.
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Harper, D. J., & Manasse, P. R. (1992). The Just World and the Third World: British explanations for poverty abroad. *The Journal of Social Psychology*, 132(6), 783-785. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1992.9712107>
- Hartnett, D. (2001). *The history of justice*. Paper presented at the Social Justice Forum, Loyola University, Chicago.
- Henderson, D. X., & Wright, M. (2015). Getting students to “go out and make a change”: Promoting dimensions of global citizenship and social justice in an undergraduate course. *Journal of Contemporary Issues in Higher Education*, 1, 14-29.

- Hernández-Castilla, R. & Hidalgo Farran, N. (2015). Medición de las actitudes de los docentes hacia la justicia social (EAJSE). Instrumento y validación. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 81-89). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org/>
- Higgs, P. (2018). Indigeneity and Global Citizenship Education: A Critical Epistemological Reflection. In *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 209-223). Palgrave Macmillan, London.
- Hobbes, T. (2016). *Leviathan* (Longman Library of Primary Sources in Philosophy). New York: Routledge.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Honneth, A. (1999). Reconocimiento y obligaciones morales. *Estudios políticos*, (14), 173-187.
- Honneth, A. (2003). Redistribution as recognition: A response to Nancy Fraser. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition: A political-philosophical debate* (pp. 110-197). Londres: Verso.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid, Espana: Katz.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45(1), 65-86. Doi: [10.1348/014466605X43777](https://doi.org/10.1348/014466605X43777)
- Hume, D. (1896). Of morals: Of Justice and Injustice. En L. A. Selby-Bigge (Ed.), *A treatise of Human Nature* (p. 324-338). Oxford: Clarendon.
- Hurtado, S. (2007). Linking diversity with the educational and civic missions of higher education. *The Review of Higher Education*, 30(2), 185-196.
- IJE (2016). Informe Juventud en España (INJUVE). Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/24/publicaciones/informe-juventud-2016.pdf>

- Jacott, L. & Maldonado, A. (2012). Social justice and citizenship education. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.) *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 511 – 517). Londres, Inglaterra: CiCe.
- Jacott, L., Maldonado, A., Sainz, V., Juanes, A., García-Vélez, T., & Seguro, V. (2014). Representations of social justice amongst Spanish teachers and students. *Innovative practice and research trends in identity, citizenship and education*, 122-139.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teorías. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II*. Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet, D. (2003). Pensamiento social e historicidad. *Relaciones*, 93(24), 99-113.
- Jornet-Melia, J. M., Sancho-Alvarez, C. & Bakieva, M. (2015). Diseño y validación del constructo teórico de justicia social percibida por el alumnado en los centros escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 111-126.
- Jost, J. T. & Hunyady, O. (2005). Antecedents and consequences of system-justifying ideologies. *Current directions in psychological science*, 14(5), 260-265. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00377.x>
- Jost, J. T. Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political psychology*, 25(6), 881-919. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00402.x>
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British journal of social psychology*, 33(1), 1-27. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1994.tb01008.x>
- Jost, J. T., & Thompson, E. P. (2000). Group-based dominance and opposition to equality as independent predictors of self-esteem, ethnocentrism, and social policy attitudes among African Americans and European Americans. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36(3), 209-232.

- Juanes, A, Jacott, L. & Maldonado, A. (2019). Representaciones de Justicia Social en profesores en formación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2).
- Juanes, A. (2018). Representaciones de justicia social en estudiantes de Educación Primaria. Estudio cuantitativo y cualitativo comparado entre España y Argentina. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Madrid.
- Kant, I. (1977). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Porrúa.
- Keiser, D. (2005). Learners not widgets: Teacher education for social justice during transformational times. In N. Michelli & D. Keiser (Eds.), *Teacher education for democracy and social justice*. New York: Routledge.
- Kelly, D. M., Brandes, G. M., & Orlowski, P. (2004). Teaching for Social Justice: Veteran High School Teachers' Perspectives. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 2(2), 39-57.
- Kelsen, H. (1962). *¿Qué es la justicia?* Universidad Nacional de Córdoba (Argentina): Ediciones de Palma.
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C., Shmotkin, D. & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Kleingeld, P. & Brown, E. (2014). "Cosmopolitanism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. En N. E. Zalta (Ed.), (Versión electrónica). Stanford: Stanford University.
- Kymlicka, W. & Norman W. (2000). *Citizenship in diverse societies*. New York: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2003). *Política vernácula*. Barcelona: Paidós.
- Lange, J. Q. (2014). La igualdad de recursos de Ronald Dworkin: ¿una concepción fallida? *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, (30), 17-36. Doi: <https://doi.org/10.7203/CEFD.30.4422>

- Latapí (2001). Reflexiones acerca de la justicia como principio del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXI (3), 5-10.
- Lerner, M. (2003). The justice motive: Where social psychologists found it, how they lost it, and why they may not find it again. *Personality and Social Psychology Review*, 7(4), 388-399. Doi: <http://dx.doi.org/10.1207/S15327957PSPR070410>
- Lerner, M.J. (1965). Evaluation of performance as a function of performer's reward and attract iveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(4), 355-360. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0021806>
- Lerner, M.J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. Nueva York, NY: Plenum Press.
- Lipkus, I. (1991). The construction and preliminary validation of a global belief in a just world scale and the exploratory analysis of the multidimensional belief in a just world scale. *Personality and Individual Differences*, 12(11), 1171-1178.
- Lister, R. (2007). Social justice: meanings and politics. *Benefits* 15(2), pp. 113-125.
- Locke, J. "First Treatise", en *Two Treatises of Government*, editado, prologado y anotado por Peter Laslett, Cambridge, Cambridge University Press, 2008, pp. 141-263.
- Loo, R. (2002). Belief in a just world: Support for independent just world and unjust world dimensions. *Personality and Individual Differences*, 33(5), 703-711. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00185-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00185-4)
- Ludlow, L. H., Enterline, S. E. & Cochran-Smith, M. (2008). Learning to teach for social justice-beliefs scale: An application of Rasch measurement principles. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(4), 194-214.
- Lundy, C. (2004). *Social work and social justice: A structural approach to practice*. Petenborough: University of Toronto Press.
- Margulis, M. (2006). Ideología, fetichismo de la mercancía y reificación. *Estudios Sociológicos*, 31-64.
- Marías, J. (1979). *La justicia social y otras justicias*. Madrid, España: Espasa Calpe Mexicana, SA.

- Marková, I. (2012). Social representations as an anthropology of culture. En J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 487-509). New York: Oxford University Press.
- Marshall, T.H. y Bottomore, Tom (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martínez, J. M. M., & Villar, J. P. (2018). Violencia de género contra las mujeres inmigrantes y mujeres con discapacidad intelectual: La doble discriminación. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 63.
- McDonald, M. (2008). The pedagogy of assignments in social justice teacher education. *Equity & Excellence in Education*, 41(2), 151-167.
- McKinney, S. Haberman, M., Stafford-Johnson, D. y Robinson, J. (2008). Developing teachers for high poverty schools. *Urban Education*, 43(1), 68-82.
- Meyers, S. A. (2007). Putting social justice into practice in psychology courses. *Association for Psychological Science Observer*, 20(9).
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miller, M.J., Sendrowitz, K., Connacher, C., Blanco, S., Muniz de la Pena, C., Bernadi, S. & Morere, L. (2009). College students' social justice interest and commitment: A social-cognitive perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 56(4), 495-507.
- Miller, W. R. (2014). Entrevista Motivacional y Justicia Social. *Motivational Interviewing: Training, Research, Implementation, Practice*, 1(3), 48-51. Doi: <https://doi.org/10.5195/mitrip.2014.56>
- Molina, A. (2011), *Prácticas y espacios para la formación ciudadana. Una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en educación secundaria*, Pachuca, México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenera Digital*, 2, 1-25.
- Morata-Ramirez, M. A. & Holgado-Tello, F. T. (2013). Construct validity of Likert scales through confirmatory factor analysis: A simulation study comparing different methods of estimation based on Pearson and Polychoric correlations. *International Journal of Social Sciences Studies*, 1(1), 54-61. Doi: <https://doi.org/10.11114/ijsss.v1i1.27>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemal.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250. doi: [10.1002/ejsp.2420180303](https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303)
- Moscovici, S. (2001a). *Social representations. Explorations in social psychology*. New York: New York University Press.
- Moscovici, S. (2001b). Why a theory of social representations. En K. Deaux & G. Philogene (Eds.), *Representations of the social* (pp. 8–36). Oxford, UK: Blackwell.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. London/New York: Routledge.
- Murillo, F. J. M., & Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio y justicia social. *Cuadernos de pedagogía*, (450), 50-53.
- Murillo, F. J., & Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 7-23.
- Murillo, F. J., Hernández-Castilla, R., Farran, N. H., & Martínez-Garrido, C. (2014). Desarrollo y evaluación psicométrica de la escala sobre actitudes hacia la justicia social en educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2).

- Nilsson, J. E., Marszalek, J. M., Linnemeyer, R. M., Bahner, A. D. & Misialek, L. H. (2011). Development and assessment of the social issues advocacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 71(1), 258-275.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, 108, 11-13.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, España: Espasa Libros.
- Nussbaum, M. C. (2014). Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia? Barcelona: Paidós.
- OECD (2008). *Growing Unequal?: Income Distribution and Poverty in OECD Countries*, OECD Publishing, Paris. Doi: [10.1787/9789264044197-en](https://doi.org/10.1787/9789264044197-en).
- OECD (2018), A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility, París, OECD Publishing. Doi: [10.1787/9789264301085-en](https://doi.org/10.1787/9789264301085-en)
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre 2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE núm. 312, 29 de diciembre de 2007. Ministerio de Educación.
- Ospina Antury, N. (2017). *Constitución de ciudadanía y configuración de subjetividad en la infancia invisibilizada: Un estudio de la niñez en prisión-Colombia*. Tesis Doctoral: Universitat de Barcelona.
- Oxfam International (2017). Una economía para el 99%: Es hora de construir una economía más humana y justa al servicio de las personas. Recuperado de: <https://oxf.am/2FKtagL>
- Paez, D. (1987). Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales. En D. Paez (Ed.), *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social* (pp. 297-317). Madrid, España: Fundamentos.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Payero López, L. (2018). La Unión Europea ante la gestión de la crisis de los refugiados The European Union faces the refugee crisis. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 37, 134-156. Doi: <http://dx.doi.org/10.7203/CEFD.37.10459>
- Pena-Trapero, J. B. (2009). La medición del bienestar social: una revisión crítica. *Estudios de Economía aplicada*, 27(2), 299-324.
- Pérez Garzón, C. (2018). Unveiling the Meaning of Social Justice in Colombia. *Mexican Law Review*, 1(20), 27-66. Doi: <http://dx.doi.org/10.22201/ijj.24485306e.2018.20.11892>
- Platón (1988). *Diálogos La República*. Madrid: Gredos.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2008). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of personality and social psychology*, 67(4), 741.
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262.
- Prilleltensky, I., & Fox, D. (1997). Introducing critical psychology: Values, assumptions, and the status quo. *Critical psychology: An introduction*, 3-20.
- Raiter, A. (2002). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Reason, R. D., & Davis, T. L. (2005). Antecedents, precursors, and concurrent concepts in the development of social justice attitudes and actions. *New Directions for Student Services*, 110, 5-20.

- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. Doi: [10.1016/j.tate.2010.09.017](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017)
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del Reconocimiento, Tres Estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ritchhart, M. (2002). *Development of the Social Activism Beliefs Rating scale (SABR): an instrument to measure psychologists' attitudes toward social activism* (Tesis doctoral). Oklahoma State University, OK.
- Rivero, Á. (2001). Tres espacios de la ciudadanía. *Isegoría*, 24, 51-76. Doi: <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2001.i24.603>
- Rodríguez-Montalbán, R., Martínez-Lugo, M., & Sánchez-Cardona, I. (2015). Análisis de las propiedades psicométricas de la escala de justicia organizacional de Colquitt en una muestra de empleados(as) en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26 (2), 270-286.
- Romero, M. X. A. (1997). Una concepción clásica de la justicia social y política. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (15), 135-156.
- Rubin, Z. & Peplau, A. (1973). Belief in a just world and reactions to another's lot: A study of participants in the national draft lottery. *Journal of Social Issues*, 29(4), 73-93.
- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Sainz, V. (2017). *Representaciones de la justicia social en profesores y estudiantes de Educación Secundaria* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).
- Sainz, V., Juanes, A. & García-Vélez, T. (2013). Social justice representations of training teachers. En P. Cunningham (Ed.), *Identities and Citizenship Education: Controversy, crisis and challenges* (p. 522 – 529). Londres, Inglaterra: CiCe.

- Sainz, V., Juanes, A., Jacott, L. & Maldonado, A. (2015). Representaciones sobre Justicia Social de estudiantes y profesores en centros de Educación Secundaria. *Avances en ciencias de la Educación y del desarrollo*, 1, 819-826.
- Saltor, C.E. & Espindola, A. (2008). Sobre la idea de ciudadanía. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (34), 269-277.
- Sampieri, H., Collado, F., & Lucio, B. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Sánchez, L. A. F. & Lozano, L. F. G. (2008). La Sociología Jurídica: construyendo la justicia social. *IUSTA*, 1(28).
- Sandretto, S. (2008). *Action research for social justice*. Wellington, Nueva Zelanda: Teaching and Learning Research Initiative.
- Santacreu Fernández, O. (2008). La participación social de los jóvenes españoles. *OBETS. Revista de ciencias sociales*, 2, 25-34. Doi: [10.14198/OBETS2008.2.02](https://doi.org/10.14198/OBETS2008.2.02)
- Sarrica, M. (2007). War and peace as social representation: Cues of structural stability. *Journal of Peace Psychology* 13, 251-272. Doi: [10.1080/10781910701471298](https://doi.org/10.1080/10781910701471298)
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. En M. Nussbaum y A. Sen (Eds.), *Quality of life* (p.30-53). New York, United States: Oxford University Press.
- Sen, A. (1995). Gender Inequality and Theories of Justice. En M. Nussbaum y J. Glover (Eds.), *Women, Culture and Development*, (pp. 259-73). Oxford, Inglaterra: Clarendon Press.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Londres, Inglaterra: Penugin.
- Sen, A. (2012). *La idea de la justicia*. Londres: Taurus.
- Sepúlveda-Parra, C. (2010). *La representación social de la educación y sus implicaciones en la mejora escolar* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Sepúlveda-Parra, C., Brunaud-Vega, V., & Carreño González, C. (2016). Justicia social en la escuela: Representaciones de estudiantes de educación secundaria y

- desafíos para la formación del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 5(2), 109-129. Doi: [10.15366/riejs2016.5.2.006](https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.006)
- Serrano, E. (2005). La teoría aristotélica de la justicia. *Isonomía*, 22, 123-160.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R. & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robber's cave experiment*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Shibaoka, M., Takada, M., Watanabe, M., Kojima, R., Kakinuma, M., Tanaka, K., & Kawakami, N. (2010). Development and validity of the Japanese version of the organizational justice scale. *Industrial health*, 48(1), 66-73. Doi: <https://doi.org/10.2486/indhealth.48.66>
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (2004). Social dominance Theory: a new síntesis, en Jost, J. y Sidanius, J. (Eds.). *Political Psychology*. Nueva York, NY: Psychology Press, 315-312.
- Sidanius, J., Pratto, F., & Bobo, L. (1996). Racism, conservatism, affirmative action, and intellectual sophistication: A matter of principled conservatism or group dominance?. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 476.
- Sidanius, J., Pratto, F., Van Laar, C. & Levin, S. (2004). The social dominance theory: Its agenda and method. *Political Psychology*, 25.
- Sleeter, C. E. (2015). Deepening social justice teaching. *Journal of Language and Literacy Education*. Recuperado de: <http://jolle.coe.uga.edu/>
- Smith, K., Avis, N. & Assmann, S. (1999). Distinguishing between quality of life and health status in quality of life research: a meta-analysis. *Quality of Life Research*, 8, 447-459
- Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice* (Vol. 2). A&C Black.
- Stiglitz, J. E. (2008). Empleo, justicia social y bienestar de la sociedad. *Revista internacional del trabajo*, 121(1-2), 9-31. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2002.tb00364.x>

- Stiglitz, J. E. (2012). *The price of inequality: How today's divided society endangers our future*. Nueva York, NY: W.W. Norton & Company.
- Stuart Mill, J. (1985). *El utilitarismo*. Barcelona: Orbis, S.A.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity teory of intergroup behavior, en Worchel, S. y Austin, W. F. (Eds.). *Psychology of intergroup relations*. Chicago IL: Nelson Hall Publishers, 7-24.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tello Navarro, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de Sociología*, (26). DOI:10.5354/0719-529X.2011.27487
- Terry, E. (2001). *La idea de cultura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- The Centre for Social Justice (2018). The future of work. Part I: State of the nation. Recuperado de: <http://www.centreforsocialjustice.org.uk/library/the-future-of-work-part-i-state-of-the-nation>
- Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. En G. Douglas (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: a project of the national council of teachers of mathematics* (pp. 127-146). Nueva York, NY: Macmillan Publishing Co.
- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- Toporek, R. L., Gerstein, L. H., Fouad, N. A., Roysircar, G., & Israel, T. (Eds.). (2006). *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Torcal, M., Montero, J. R., & Teorell, J. (2006). La participación política en España: modos y niveles en perspectiva comparada. *Revista de estudios políticos*, 132, 7-41.

- Torres-Harding, S. R., Siers, B., & Olson, B. D. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American journal of community psychology*, 50(1-2), 77-88.
- Trilling, L. (1969). *Sinceriy and Authenticity*. Nueva York: Norton.
- Udi, J. (2012). Justicia versus caridad en la teoría de la propiedad de Locke. *Revista latinoamericana de filosofía*, 38(1), 65-84.
- Useche, L. M., & Mesa, D. M. (2006). Una introducción a la imputación de valores perdidos. *Terra Nueva Etapa*, 22(31), 127-151
- Velásquez, F., & González, E. (2003). *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* (pp. 10-11). Bogotá: Fundación Corona.
- Vertovec, S. (2008a). An accented radio: fostering cosmopolitanism through media in Berlin. En M. Nowicka y M. Rovisco (Eds.), *Cosmopolitanism in Practice* (pp. 131-144). Farnham: Ashgate.
- Vertovec, S. (2008b). Migrant transnationalism ands modes of transformation. En A. Portes y J. DeWind (Eds.), *Rethinking Migration – New Theoretical and Empirical Perspectives* (pp. 149-180). New York: Berghan Books.
- Vertovec, S. & Cohen, R. (2008). *Conceiving Cosmopolitanism. Theory, context, and practice*. Oxford: University Press.
- Vila Ramos, B. (2008). La formación del ciudadano, un camino hacia la democracia participativa. *Revista comunicación y hombre*, 3, 5-17.
- Villegas, G. & Toro, J. (2010). La igualdad y la equidad: dos conceptos clave en la agenda de trabajo de los profesionales de la familia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 2.
- Wagner, W. & Hayes, N. (2005). *Everyday discourse and common sense. The theory of social representations*. New York: Palgrave Macmillan.
- Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies. A capabilities approach*. Berkshire, Inglaterra: McGraw-Hill Education.

- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: a defense of pluralism and equality*. Nueva York, NY: Basic Book.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *Political Science and Politics*, 37(2), 241-247.
- Whatley, M. (1993). Belief in a just world: unidimensional or multidimensional? *The Journal of Social Psychology*, 133(4), 547-551. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1993.9712180>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. New Jersey: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid, ES: Cátedra.
- Yurén, M. T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México, D.F.: Juan Pablos Editor.
- Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zubieta, E., & Barreiro, A. (2006). Percepción social y creencia en el mando justo: Un estudio con estudiantes argentinos. *Revista de Psicología*, 24(2), 175-196.
- Zubieta, E., Delfino, G., & Fernández, O. (2008). Dominancia social, valores y posicionamiento ideológico en jóvenes universitarios. *Psicodebate*, 8, 151-170.

ANEXOS

Anexo I
 Edad: Género: ☐ 1. Mujer ☐ 2. Hombre ☐ 3. Otro

Curso y Grado o Posgrado:

Procedencia Estudios anteriores:.....

 1. Privado Religioso / 2. Privado No Religioso / 3. Concertado Religioso/ 4. Concertado No Religioso / 5. Público.

Te invitamos a colaborar en una investigación que se desarrolla en la Universidad Autónoma de Madrid en el marco del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE). Estamos realizando un estudio sobre las creencias acerca de temas como la participación, la distribución de recursos y el reconocimiento de las diferencias. Se trata de conocer tu opinión personal, de modo que no hay respuestas correctas o incorrectas. La participación es voluntaria, anónima y los resultados serán para fines académicos.

I. Ahora, te pedimos que indiques el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan a continuación, teniendo en cuenta la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

1. Los países más ricos deberían transferir una parte significativa de sus recursos a los países más pobres.	1	2	3	4	5
2. Todos los países deberían participar en la toma de decisiones internacionales que les afecten, aunque tengan una población pequeña.	1	2	3	4	5
3. Las personas con mayor riqueza deberían pagar progresivamente más impuestos que las que tienen menor riqueza.	1	2	3	4	5
4. Las leyes aprobadas sin amplia mayoría en el Congreso, deberían ser ratificadas o rechazadas por el voto ciudadano.	1	2	3	4	5
5. Debería regularse por ley que los trabajadores de una empresa participen	1	2	3	4	5

en los beneficios.					
6. Se debería destinar mayor cantidad de recursos a los estudiantes con necesidades educativas especiales.	1	2	3	4	5
7. El Estado debería promover la plena incorporación de profesores migrantes en todas las escuelas públicas, concertadas y privadas.	1	2	3	4	5
8. Es fundamental que las/os estudiantes participen en la elaboración de las normas de convivencia de sus colegios.	1	2	3	4	5
9. Todas las personas desempleadas deberían recibir una ayuda económica del Estado.	1	2	3	4	5
10. El salario de una persona con discapacidad debería ser acorde a su desempeño, independientemente del esfuerzo que le suponga.	1	2	3	4	5
11. No es útil realizar consultas ciudadanas para la elaboración de leyes o la toma de decisiones políticas.	1	2	3	4	5
12. En el Congreso debería haber representantes de todas las minorías étnicas o culturales.	1	2	3	4	5
13. El gobierno debería tomar las medidas necesarias para garantizar que todas las personas tengan acceso a una vivienda digna.	1	2	3	4	5
14. Las/os estudiantes deberían tener una participación activa sobre decisiones acerca de cómo se gestiona el aprendizaje en las aulas.	1	2	3	4	5
15. Las personas transexuales sólo pueden acceder a tratamientos orientados a modificar su cuerpo después de ser valorada su salud mental.	1	2	3	4	5
16. Los gobiernos deberían convocar siempre a sus ciudadanas/os cuando haya que tomar decisiones importantes para sus vidas.	1	2	3	4	5
17. El Estado debería mejorar los servicios públicos en sanidad y educación, aunque eso implique aumentar determinados impuestos.	1	2	3	4	5
18. Todas/os las/os residentes estables de un país deben tener derecho a votar en las elecciones, aunque no hayan nacido allí.	1	2	3	4	5

19. Por más que una/o participe en política y movimientos sociales, realmente nada va a cambiar.	1	2	3	4	5
20. Las personas migrantes que viven en nuestro país tendrían que poder mantener sus costumbres y cultura si así lo desean.	1	2	3	4	5
21. Las/os estudiantes con necesidades educativas especiales deberían asistir a centros educativos donde se les atiende de manera exclusiva.	1	2	3	4	5
22. Una jubilación digna es un derecho que debería concederse aunque una persona haya tenido pocos aportes.	1	2	3	4	5
23. Las familias más pobres deberían recibir más dinero del Estado que las que tienen mayores recursos.	1	2	3	4	5
24. Para conciliar la vida laboral con la personal, las mujeres deberían acceder a trabajos que no supongan grandes responsabilidades, para tener tiempo para sus hijos.	1	2	3	4	5
25. Es necesario que todas las personas participen de los problemas de su comunidad.	1	2	3	4	5
26. Todas las personas deben tener derecho a acceder a tratamientos de reproducción asistida independientemente de su identidad u orientación sexual.	1	2	3	4	5
27. A las personas migrantes se les deben reconocer los mismos derechos que a las personas que tienen la nacionalidad de ese país.	1	2	3	4	5
28. Es necesario tener mayor tolerancia con los grupos sociales que piensan diferente.	1	2	3	4	5
29. Solo deberían participar en política las personas que tienen un genuino interés.	1	2	3	4	5
30. Las/os menores de 18 años no deben participar en organizaciones o grupos políticos.	1	2	3	4	5

II. Ahora te pedimos nuevamente que indiques tu grado de acuerdo con cada una de estas afirmaciones teniendo en cuenta la escala arriba ya descrita: *1-Totalmente desacuerdo; 5-Totalmente de acuerdo.*

1. Para salir adelante en la vida, algunas veces es necesario pasar por encima de otros grupos de personas.	1	2	3	4	5
2. Habría menos problemas si tratáramos a los diferentes grupos de manera más igualitaria.	1	2	3	4	5
3. Los grupos superiores deberían dominar a los grupos inferiores.	1	2	3	4	5
4. La igualdad entre grupos de personas debería ser nuestro ideal.	1	2	3	4	5
5. Es normal que haya grupos de personas con posiciones superiores y con posiciones inferiores	1	2	3	4	5
6. Se debe aumentar la igualdad social.	1	2	3	4	5
7. Probablemente es bueno que ciertos grupos estén en una posición superior y otros en una posición inferior.	1	2	3	4	5
8. Debemos luchar por conseguir ingresos más igualitarios para todos.	1	2	3	4	5
9. Las personas deberían conformarse más con el papel que les corresponde.	1	2	3	4	5
10. Sería deseable que las oportunidades de todos los grupos fueran iguales.	1	2	3	4	5

III. De nuevo, te pedimos que indiques tu grado de acuerdo con cada una de estas afirmaciones teniendo en cuenta la escala arriba ya descrita: *1-Totalmente desacuerdo; 5-Totalmente de acuerdo.*

1. Creo que las personas obtienen lo que tienen derecho a tener.	1	2	3	4	5
2. Creo que los esfuerzos de una persona son tenidos en cuenta y recompensados.	1	2	3	4	5
3. Creo que las personas se han ganado las recompensas y castigos que reciben.	1	2	3	4	5
4. Creo que las personas que tienen mala suerte la han traído sobre sí mismas.	1	2	3	4	5
5. Creo que las personas obtienen lo que merecen.	1	2	3	4	5
6. Creo que las recompensas y los castigos son administrados justamente.	1	2	3	4	5

7. Básicamente pienso que el mundo es un lugar justo.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

VI. A continuación, te pedimos que indiques tu grado de acuerdo *con respecto a cada afirmación* en relación a sí es importante o no para ser una buena ciudadana o un buen ciudadano..

1. Votar siempre en las elecciones.	1	2	3	4	5
2. No evadir impuestos.	1	2	3	4	5
3. Obedecer siempre las leyes y las normas.	1	2	3	4	5
4. Mantenerse informado sobre las acciones del Gobierno.	1	2	3	4	5
5. Participar en Asociaciones de carácter social o político.	1	2	3	4	5
6. Tratar de entender a la gente con opiniones distintas a la nuestras.	1	2	3	4	5
7. Elegir artículos de consumo que, aunque sean algo más caros, no dañen el medio ambiente.	1	2	3	4	5
8. Ayudar a gente que, en nuestro país, vive peor que tú.	1	2	3	4	5
9. Ayudar a gente que, en otras partes del mundo, vive peor que tú.	1	2	3	4	5
10. Estar dispuesto a servir en el Ejército en tiempo de necesidad.	1	2	3	4	5
11. Colaborar con los servicios de emergencia civil si es necesario.	1	2	3	4	5
12. Tratar de explicar por qué se producen las situaciones de injusticia y desigualdad en mi país.	1	2	3	4	5
13. Comprometerse y actuar para eliminar o reducir las situaciones de injusticia y desigualdad en mi país.	1	2	3	4	5
14. Tratar de explicar porque se producen las situaciones de injusticia y desigualdad en el mundo.	1	2	3	4	5
15. Comprometerse y actuar para eliminar o reducir las situaciones de injusticia y desigualdad en cualquier lugar del mundo.	1	2	3	4	5

Anexo II
 Edad: Género: ☐ 1. Mujer ☐ 2. Hombre ☐ 3. Otro

Curso y Grado o Posgrado:

Procedencia Estudios anteriores:.....

 1. Privado Religioso / 2. Privado No Religioso / 3. Concertado Religioso / 4. Concertado No Religioso / 5. Público.

Te invitamos a colaborar en una investigación que se desarrolla en la Universidad Autónoma de Madrid en el marco del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE). Estamos realizando un estudio sobre las creencias acerca de temas como la participación, la distribución de recursos y el reconocimiento de las diferencias. Se trata de conocer tu opinión personal, de modo que no hay respuestas correctas o incorrectas. La participación es voluntaria, anónima y los resultados serán para fines académicos.

I. Ahora, te pedimos que indiques el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan a continuación, teniendo en cuenta la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

1. Los países más ricos deberían transferir una parte significativa de sus recursos a los países más pobres.	1	2	3	4	5
2. Todos los países deberían participar en la toma de decisiones internacionales que les afecten, aunque tengan una población pequeña.	1	2	3	4	5
3. Las personas con mayor riqueza deberían pagar progresivamente más impuestos que las que tienen menor riqueza.	1	2	3	4	5
4. Las leyes aprobadas sin amplia mayoría en el Congreso, deberían ser ratificadas o rechazadas por el voto ciudadano.	1	2	3	4	5

5. Debería regularse por ley que los trabajadores de una empresa participen en los beneficios.	1	2	3	4	5
6. Se debería destinar mayor cantidad de recursos a los estudiantes con necesidades educativas especiales.	1	2	3	4	5
7. El Estado debería promover la plena incorporación de profesores migrantes en todas las escuelas públicas, concertadas y privadas.	1	2	3	4	5
8. Es fundamental que las/os estudiantes participen en la elaboración de las normas de convivencia de sus colegios.	1	2	3	4	5
9. Todas las personas desempleadas deberían recibir una ayuda económica del Estado.	1	2	3	4	5
10. El salario de una persona con discapacidad debería ser acorde a su desempeño, independientemente del esfuerzo que le suponga.	1	2	3	4	5
11. No es útil realizar consultas ciudadanas para la elaboración de leyes o la toma de decisiones políticas.	1	2	3	4	5
12. En el Congreso debería haber representantes de todas las minorías étnicas o culturales.	1	2	3	4	5
13. El gobierno debería tomar las medidas necesarias para garantizar que todas las personas tengan acceso a una vivienda digna.	1	2	3	4	5
14. Las/os estudiantes deberían tener una participación activa sobre decisiones acerca de cómo se gestiona el aprendizaje en las aulas.	1	2	3	4	5
15. Las personas transexuales sólo pueden acceder a tratamientos orientados a modificar su cuerpo después de ser valorada su salud mental.	1	2	3	4	5
16. Los gobiernos deberían convocar siempre a sus ciudadanas/os cuando haya que tomar decisiones importantes para sus vidas.	1	2	3	4	5
17. El Estado debería mejorar los servicios públicos en sanidad y educación, aunque eso implique aumentar determinados impuestos.	1	2	3	4	5

18. Todas/os las/os residentes estables de un país deben tener derecho a votar en las elecciones, aunque no hayan nacido allí.	1	2	3	4	5
19. Por más que una/o participe en política y movimientos sociales, realmente nada va a cambiar.	1	2	3	4	5
20. Las personas migrantes que viven en nuestro país tendrían que poder mantener sus costumbres y cultura si así lo desean.	1	2	3	4	5
21. Las/os estudiantes con necesidades educativas especiales deberían asistir a centros educativos donde se les atiende de manera exclusiva.	1	2	3	4	5
22. Una jubilación digna es un derecho que debería concederse aunque una persona haya tenido pocos aportes.	1	2	3	4	5
23. Las familias más pobres deberían recibir más dinero del Estado que las que tienen mayores recursos.	1	2	3	4	5
24. Para conciliar la vida laboral con la personal, las mujeres deberían acceder a trabajos que no supongan grandes responsabilidades, para tener tiempo para sus hijos.	1	2	3	4	5
25. Es necesario que todas las personas participen de los problemas de su comunidad.	1	2	3	4	5
26. Todas las personas deben tener derecho a acceder a tratamientos de reproducción asistida independientemente de su identidad u orientación sexual.	1	2	3	4	5
27. A las personas migrantes se les deben reconocer los mismos derechos que a las personas que tienen la nacionalidad de ese país.	1	2	3	4	5
28. Es necesario tener mayor tolerancia con los grupos sociales que piensan diferente.	1	2	3	4	5
29. Solo deberían participar en política las personas que tienen un genuino interés.	1	2	3	4	5

30. Las/os menores de 18 años no deben participar en organizaciones o grupos políticos.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

II. Ahora te pedimos nuevamente que indiques tu grado de acuerdo con cada una de estas afirmaciones teniendo en cuenta la escala arriba ya descrita: *1-Totalmente desacuerdo; 5-Totalmente de acuerdo.*

1. Para salir adelante en la vida, algunas veces es necesario pasar por encima de otros grupos de personas.	1	2	3	4	5
2. Habría menos problemas si tratáramos a los diferentes grupos de manera más igualitaria.	1	2	3	4	5
3. Los grupos superiores deberían dominar a los grupos inferiores.	1	2	3	4	5
4. La igualdad entre grupos de personas debería ser nuestro ideal.	1	2	3	4	5
5. Es normal que haya grupos de personas con posiciones superiores y con posiciones inferiores	1	2	3	4	5
6. Se debe aumentar la igualdad social.	1	2	3	4	5
7. Probablemente es bueno que ciertos grupos estén en una posición superior y otros en una posición inferior.	1	2	3	4	5
8. Debemos luchar por conseguir ingresos más igualitarios para todos.	1	2	3	4	5
9. Las personas deberían conformarse más con el papel que les corresponde.	1	2	3	4	5
10. Sería deseable que las oportunidades de todos los grupos fueran iguales.	1	2	3	4	5

III. De nuevo, te pedimos que indiques tu grado de acuerdo con cada una de estas afirmaciones teniendo en cuenta la escala arriba ya descrita: *1-Totalmente desacuerdo; 5-Totalmente de acuerdo.*

1. Creo que las personas obtienen lo que tienen derecho a tener.	1	2	3	4	5
2. Creo que los esfuerzos de una persona son tenidos en cuenta y recompensados.	1	2	3	4	5
3. Creo que las personas se han ganado las recompensas y castigos que reciben.	1	2	3	4	5

4. Creo que las personas que tienen mala suerte la han traído sobre sí mismas.	1	2	3	4	5
5. Creo que las personas obtienen lo que merecen.	1	2	3	4	5
6. Creo que las recompensas y los castigos son administrados justamente.	1	2	3	4	5
7. Básicamente pienso que el mundo es un lugar justo.	1	2	3	4	5

IV. Ahora te pedimos nuevamente que indiques tu grado de acuerdo con cada una de estas afirmaciones, según la escala arriba ya descrita: *1-Totalmente desacuerdo; 5-Totalmente de acuerdo.*

1. Siento que soy una parte importante de mi comunidad.	1	2	3	4	5
2. Creo que la gente me valora como persona.	1	2	3	4	5
3. Si tengo algo que decir, creo que la mayoría de la gente me escucharía.	1	2	3	4	5
4. Me siento cercano a otra gente.	1	2	3	4	5
5. Si tuviera algo que decir, pienso que la gente no se lo tomaría en serio.	1	2	3	4	5
6. Creo que la gente no es de fiar.	1	2	3	4	5
7. Creo que las personas sólo piensan en sí mismas.	1	2	3	4	5
8. Creo que no se debe confiar en la gente.	1	2	3	4	5
9. Creo que la gente es egoísta.	1	2	3	4	5
10. Hoy en día, la gente es cada vez más deshonesto.	1	2	3	4	5
11. Las personas no se preocupan de los problemas de otros.	1	2	3	4	5
12. Creo que puedo aportar algo al mundo.	1	2	3	4	5
13. No tengo nada importante que ofrecer a la sociedad.	1	2	3	4	5

14. Mis actividades diarias no aportan nada que valga la pena a la sociedad.	1	2	3	4	5
15. No tengo ni el tiempo ni la energía para aportar algo a la sociedad.	1	2	3	4	5
16. Pienso que lo que hago es importante para la sociedad.	1	2	3	4	5
17. Para mí el progreso social es algo que no existe.	1	2	3	4	5
18. La sociedad no ofrece alicientes para gente como yo.	1	2	3	4	5
19. Veo que la sociedad está en continuo desarrollo.	1	2	3	4	5
20. No creo que instituciones como la justicia o el gobierno mejoren mi vida.	1	2	3	4	5
21. La sociedad ya no progresa.	1	2	3	4	5
22. No entiendo lo que está pasando en el mundo.	1	2	3	4	5
23. El mundo es demasiado complejo para mí.	1	2	3	4	5
24. No merece la pena esforzarse en intentar comprender el mundo en el que vivo.	1	2	3	4	5
25. Muchas culturas son tan extrañas que no puedo comprenderlas.	1	2	3	4	5

V. A continuación, te pedimos que indiques tu grado de acuerdo *con respecto a cada afirmación* en relación a si es importante o no para ser una buena ciudadana o un buen ciudadano..

Para ser Una buena ciudadana o Un buen ciudadano es importante...:

1. Votar siempre en las elecciones.	1	2	3	4	5
2. No evadir impuestos.	1	2	3	4	5
3. Obedecer siempre las leyes y las normas.	1	2	3	4	5
4. Mantenerse informado sobre las acciones del Gobierno.	1	2	3	4	5

5. Participar en Asociaciones de carácter social o político.	1	2	3	4	5
6. Tratar de entender a la gente con opiniones distintas a la nuestras.	1	2	3	4	5
7. Elegir artículos de consumo que, aunque sean algo más caros, no dañen el medio ambiente.	1	2	3	4	5
8. Ayudar a gente que, en nuestro país, vive peor que tú.	1	2	3	4	5
9. Ayudar a gente que, en otras partes del mundo, vive peor que tú.	1	2	3	4	5
10. Estar dispuesto a servir en el Ejército en tiempo de necesidad.	1	2	3	4	5
11. Colaborar con los servicios de emergencia civil si es necesario.	1	2	3	4	5
12. Tratar de explicar por qué se producen las situaciones de injusticia y desigualdad en mi país.	1	2	3	4	5
13. Comprometerse y actuar para eliminar o reducir las situaciones de injusticia y desigualdad en mi país.	1	2	3	4	5
14. Tratar de explicar porque se producen las situaciones de injusticia y desigualdad en el mundo.	1	2	3	4	5
15. Comprometerse y actuar para eliminar o reducir las situaciones de injusticia y desigualdad en cualquier lugar del mundo.	1	2	3	4	5

VI. Ahora se te presentan una serie de formas de participación en acciones políticas y sociales. Te pedimos que nos indiques si has participado en algunas de estas acciones y si ha sido en el último año. En cada una de ellas señala la opción que más se corresponda con tu grado de participación.

RESPECTO A LAS SIGUIENTES FORMAS DE PARTICIPACIÓN EN ACCIONES SOCIALES Y POLÍTICAS QUE LA GENTE LLEVA A CABO, PARA CADA UNA DE ELLAS INDICA SI)	He participado (Lo hice en los últimos 12 meses)	Participé (Pero <u>no</u> en los últimos 12 meses)	No he participado (Nunca lo he hecho)
1. Ponerse en contacto con una política/o o con una autoridad o funcionario/a para expresarle tus opiniones.			
2. Colaborar en un partido político.			
3. Colaborar en un grupo o plataforma ciudadana.			
4. Llevar o mostrar insignias o pegatinas de alguna campaña.			
5. Firmar una petición en una campaña de recogida de firmas (en persona o por internet).			
6. Participar en manifestaciones autorizadas.			
7. Boicotear o dejar de utilizar ciertos productos por motivos políticos, éticos o medioambientales.			
8. Comprar deliberadamente ciertos productos por motivos políticos, éticos o medioambientales.			
9. Dar dinero o recaudar fondos para alguna causa social o política.			
10. Participar en actividades ilegales de protesta (cortar el tráfico, ocupar un edificio, encadenarse, etc.).			
11. Votar en las elecciones (municipales, autonómicas o generales).			
12. Participar en una huelga.			
13. Participar en un foro o grupo de discusión política en Internet.			
14. Enviar mensajes sobre temas políticos a través del móvil o del correo electrónico (convocatoria a actos de protesta, a algún acto político, expresar opiniones sobre temas políticos, etc.).			

Para finalizar, te pedimos que te sitúes en cada línea en función de lo que se te pregunta a continuación:

VII. Pensando en la distribución de la riqueza entre los ciudadanos de España, a continuación hay una serie de casillas que van desde una distribución con mucha desigualdad hasta una distribución con mucha igualdad. ¿En qué casilla situarías la distribución de la riqueza en España?

Mucha Desigualdad					Mucha Igualdad				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

VIII. Cuando se habla de política se utilizan normalmente las expresiones Izquierda y Derecha. A continuación, hay una serie de casillas que van de Izquierda a Derecha, ¿En qué casilla te situarías?

Izquierda					Derecha				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10